إهداء

إلى روح والدي

وإلى معلّمي الفاضل الأستاذ

الدكتور محمّد خير أحمد الفوّال

الذي احتضنني حانياً ورعاني

صابراً فغمرني بحبه وعطفه

وكان أبداً الظلّ الوارف والديمة

المعطاء .

إلى نبع الحنان والعطاء والتفاني

أمّي .

إلى من زرعت الطموح في نفسي، ونزعت عن طريقي الأشواك وشاركتني أرقي وسهدي ودموعي وابتساماتي، وكانت رغم قساوة الأيام شمسي ونبراسي زوجتي الغالية .

إلى قمري ونجمتي ولديّ تمّام وديانا .

للعيون التي شاركتني أحلامي، وللقلوب التي كان البيت والحب يجمعها، وللذّين كانوا زادي وعوني في أيامي

إخوتي وأصدقائي .

لكم جميعاً أهدي قطاف عمري وثمار جهدي وتعبي

فتقبلوه مع شكري وحبّي .

تقدير وامتنان

إلى أساتذتي الأفاضل الذّين كانوا عوناً لي

على صعودي سلّم المعرفة والعلم .

وإلى أعضاء الهيئة الإداريّة

في كليّة التربية على ما وفّروه لي

من الفرص والتسهيلات والظروف المواتية

للدراسة والبحث .

جامعة دمشق

كليّة التّربية

قسم المناهج وطرائق التّدريس

مستوى جودة تدريس اللغة العربية في كلية التربية/معلم صف/ في جامعة دمشق وكلية التربية الثانية في السويداء

بحث مُقدّم لنيل درجة الماجستير في المنـاهج وطرائق التدريس

إعداد الطالب

علاء سليمان شلهوب

إشراف

الأستاذ الدكتور خير أحمد الفوال

الأستاذ في قسم المناهج وطرائق التدريس

العام الدراسي

2012/2011

الفصل الأول

مقدمة البحث

مشكلة البحث

أهمية البحث

أهداف البحث وأسئلته

فرضيات البحث

حدود البحث

مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائية

1/1/1_ مقدّمة البحث:

لغتنا العربيّة عنوان حضارتنا وهويتنا التي نفتخر بها . إنّها اللّغة التي أُنزل بها القرآن الكريم واللّغة التي تكلّم وكتب بها الكثير من أعلام أمتنا عبر التاريخ من مفكّرين وأدباء وعلماء وقادة و التي سطّر بها الأجداد حروفاً من نور اهتدت بنورها أوروبا في يوم من الأيام لتصنع فجرها بعد أن غاصت قروناً في أوحال التخلّف، وتخبّطت في غياهب الجهل. اللّغة التي كتب بها امرؤ القيس، والمتنبي وابن رشد، وابن خلدون وسواهم من أجدادنا العظماء الذين تضيق الصفحات عن ذكرهم .

ولكن بعد كل هذا المجد والتألق شاءت الأقدار أن تنهار الحضارة العربيّة على أيدي همجيّة المغول والتتار، ثمّ الاحتلال العثماني فالاستعمار الغربيّ إلى يومنا هذا. وعبر هذه القرون الطويلة من النكبات والنكسات تعرضت اللّغة العربيّة إلى الكثير من الأخطار التي كادت أن تقضيَ عليها لولا منعتها وحرص أبنائها على حمايتها من محاولات التشويه، والدور الجليّ للقرآن الكريم في بقائها .

وما زالت اللغة العربيّة تواجه الكثير من الهجمات التي تحاول القضاء عليها والمساس بقدسيّتها. ولعلّ أشدّ مأزقٍ تواجهه هو ذلك السيل الجارف من مفردات الحضارة الغربيّة الذي يربك بحقّ مجامع اللّغة العربيّة، ولا يعكس ذلك عجز اللّغة العربيّة عن استيعاب مفردات الحضارة أو تخلّفها كما ادّعى المستعمرون ، فتارةً يتهمونهم بعقم لغتهم، وأنّها قاصرة وعاجزة عن استيعاب مصطلحات العلوم العصريّة، ومعطيات الحضارة الحديثة، وتارةً يغرونهم باستعمال العاميّة بدلاً من الفصحى، واستبدال حروفها الجميلة بأحرفٍ لاتينيّة، إلى آخر ما هنالك من الدعوات المريبة والنعرات المشبوهة التي لا تكاد تخمد حتى تندلع من جديد. فاللّغة وعاء يستوعب فكر أهلها فلولا تلك القرون من التخلّف والجهل التي كبّلت العقل العربيّ وأطفأت شعلة الإبداع فيه لكان حال اللّغة العربيّة أفضل ممّا هي عليه اليوم .

وأمام هذا الواقع المهدّد للّغة تتجلّى المسؤوليّة الجسيمة التي يجب على أهلها حملها وهي مسؤوليّة الحفاظ عليها فهي إرث الأجداد الذي ورثناه وصار لزاماً علينا أن نصونه ونسلّمه للأجيال القادمة صحيحاً معافى. وهنا يتجلّى الدور الهام الذي تقوم به المؤسّسات التعليميّة ، ودور المعلّم كملقّن لهذه اللّغة، وأصبح من الأهميّة بمكان إعداد المعلّم إعداداً صحيحاً لأنّه بحق الجنديّ الذي سيتولّى الدفاع عن اللّغة العربيّة أمام الأخطار المحدقة ، ولما يشغله من دور خطير ومؤثّر في نفوس الأبناء، كما يواجه إعداد المعلّم بعض التّحديات والمشكلات التي تقف حائلاً دون تحقيق جودة المعلّم والخريج، وقد يرجع ذلك إلى غلبة الكمّ على الكيف

ونقص برامج ونظم الإعداد المبنية وفقاً لمعايير الجودة والاعتماد ، والتي قد تساعد في تحسين أدائه.(اليماني، 1998، كنعان، 2009)

ولذلك فمن الضروري إعادة النظر في مهام المعلم العصري الذي أصبح أقرب إلى صفات المربي، والمخطط، والمتأمل، والباحث، والمفكر، والمقيّم، والمتعلم، والقائد، والمرشد (الأدغم، 2003،الأمانة العامة لجامعة الدول العربية، 2008، عويجان، 2009).

ولاسيما معلّم / الصف وتمكينه من اللّغة العربيّة ليكون أهلاً للدور الذي يقوم به. والحكم على المعلّم يرتكز على قوّتين متعادلتين أو ركنين أساسيّين وهما : – قوّة الإلمام بالمادّة العلميّة التي سيقوم بتدريسها .– واضطلاعه باللّغة العربيّة ودرجة مقدرته على التّعبير عن حقائق المادّة وإبرازها للتلاميذ إبرازاً لغويّاً سليماً، وتمكّنه من إتقان مهارات تدريسها، وإمداده باستراتيجيّات التدريس التي يمكن استخدامها في تنمية المعارف والمهارات اللّغويّة. (الأدغم، 2003،صويلح، 2006، هزّاع، 2006،العثامنة، 2008 ،أبو ديّة، 2008،عبده، 2009،نصر، ومناصرة، 2010).

من هنا تبرز أهميّة الجودة في تدريس اللّغة العربيّة في كليّات إعداد المعلّمين، من أجل ضمان إلمامهم باللّغة العربيّة وقواعدها، ويبرز كذلك الدور الهام والمسؤوليّة الكبيرة الملقاة على عاتق الهيئة التدريسيّة المسؤولة عن تدريس اللّغة العربيّة للطلبة /المعلّمين.

فكانت الجودة مدخلاً هاماً لأنها الضامن الوحيد لتحقيق كفاية الطالب/المعلّم كمستفيد من تدريسه اللّغة العربيّة في كليّته، ومتلقٍ لقواعدها.ولتنعم المؤسّسات التعليميّة بهذا المعلّم الكفء كمُنتَج ، وينعكس ذلك على المجتمع ككلّ كمستفيدٍ من العمليّات التربويّة التي تقدّمها المؤسّسات التعليميّة. وفي ظلّ ذلك تتزايد الدّعوة إلى الاهتمام بجودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّات التربية قسم/معلّم صفّ/ لأنّ الخريّجين من المعلّمين سيكون لهم دور هام في تعزيز اللّغة العربيّة الفصيحة، خاصةً أنّهم سيقومون بتعليم طلاّب مرحلة التعليم الأساسيّ، وهي مرحلة تأسيس وبناء.

2/1/1_ مشكلة البحث :

"تتسم برامج ومناهج التعليم العالي الحالية بالتركيز على المعارف والمفاهيم النظرية على حساب المهارات والجانب العملي والتدريبي، وهذا ما يعزز الفجوة بين مخرجات التعليم ومحصلاته من جهة، ومتطلبات سوق العمل من جهة أخرى، بالإضافة إلى افتقار كل كلية وبرنامج إلى رسالة وأهداف وآليات لتحقيق الأهداف وربط المناهج بها، وغياب المعيارية في توصيف البرامج الأكاديمية ومناهجها، وبروز الحاجة إلى الانتقال إلى تعليم مرتكز على المعايير"(وزارة التعليم العالي،2011،ص14_15)، وبالتالي فإن المخرجات التعليمية لهذه

البرامج لا تتميز بالجودة المطلوبة، و على رأسها معلّمو الصف الذين يشكلون حجر الأساس في العمليّة التعليميّة التعلّميّة، إذ أنّ ضعف جودتهم في تدريس المواد التعليميّة كافة وبشكل خاصّ مادة اللّغة العربيّة قد يؤثر سلباً على المستوى اللّغوي والقرائي لمتعلّميهم.

ومن أبرز وجوه القصور في تدريس اللّغة العربيّة تتمثّل في التركيز على الجوانب الصوريّة سواء في تعليم النحو والصرف، أو تنمية مهارات الخطابة والحوار، وضعف الاهتمام بعنصر الدلالة أي الجوانب المتعلقة بالمعنى، إذ طغت الوظائف النحوية على معنى التراكيب النحويّة فلا يستطيع معظم المتعلمين في مختلف المراحل التعليمية معرفة الفروق بين معاني التراكيب.

وقد كشفت الكثير من الدراسات العربيّة الحديثة أنّ ما يزيد من تدني جودة تدريس اللغة العربية في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي هو تدني جودة إعداد معلم الصف، إذ يعاني معلم الصف من قصور في معرفة النحو والصرف والبلاغة وضعفاً لغوياً واضحاً (إبراهيم، 2007، الحبيشي، 2008، العايد، 2002، العثامنة، 2008، الشهراني، 2011،).

كما لا حظ أبو عودة (2010) من خلال عمله في تدريس معلمي الصف؛ ضعف الطلبة الواضح في مستوى التحدث والكتابة باللغة العربية الصحيحة، إنهم بالتالي غير قادرين على أن يكونوا معلمين لمادة اللغة العربية، وبالتالي غير قادرين على تحقيق أهداف التعليم في صفوف الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.

وفي سورية ثمّة إحساس دائم بتراجع اللّغة العربيّة ، وهي الحريصة كلّ الحرص على سلامة اللّغة وحيويتها، فصدر المرسوم التشريعيّ (39)تاريخ 1952/11/6يُعزّز استعمال اللّغة العربيّة في البيئة. وصدر مرسوم جمهوريّ عام 1983 يقضي بتدريس العربيّة في المرحلة الجامعيّة في مختلف الكليّات والمعاهد. كما صدر القرار الجمهوريّ رقم4 بتاريخ 2007/1/26 بتكوين لجنة للتمكين للّغة العربيّة والمحافظة عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها ومتابعة تنفيذها. كما أكّد السيّد الرئيس بشّار الأسد في خطاب القسم الذي ألقاه في مجلس الشعب 17/تموز/2007: "يجب إيلاء اللّغة العربيّة ،كلّ اهتمامنا ورعايتنا ...لأنّ هناك تراجعاً بالنسبة للّغة العربيّة المرتبطة بالهويّة العربيّة."(شقير،2010). ويشير السيّد (2008) بأنّ سوريا رغم حرصها على صيرورة اللّغة العربيّة الفصيحة وانتشارها على الألسن والأقلام في جميع شؤون الحياة ومرافق المجتمع ،فإنّ الصيرورة التي تنشدها لم تتحقّق بالصورة المرغوب فيها والمنشودة، مشيراً إلى عدّة عوامل لحظتها خطة العمل الوطنيّة التي أصدرتها لجنة تمكين اللّغة العربيّة، وأهمّها الواقع اللّغويّ والعوامل المؤثّرة فيه، ومن هذه العوامل قلّة الاهتمام بالطفولة المبكّرة ولغة الأطفال في هذه المرحلة الحسّاسة في بناء الناشئة والخلل في فحوى المناهج، والبعد بينها وبين لغة الحياة النابضة الزاخرة، وقلّة توافر القدوة

الحسنة من المعلّمين كافةً في التحدّث باللّغة الفصيحة، وقلّة المناشط اللّغويّة التي يمارسها المتعلّمون بالفصحى، والتساهل في استخدام العاميّة في العمليّة التعليميّة من قبل بعض المعلّمين، وضعف إعداد المعلّمين، وندرة كتب المطالعة الحرّة.(غفر، 2006، الصافتلي، 2008).

هذا ويلاحظ الباحث من خلال تجربته في تدريس مادّة اللّغة العربيّة أنّ هناك ضعفاً في مستوى تدريس اللّغة العربيّة، ويظهر ذلك من خلال المخرجات التعليميّة لمرحلة التعليم الأساسي /الحلقة الأولى، فمعظمهم لا يتقنون القواعد النحويّة والإملائيّة الأساسيّة، كما أنّهم لا يحسنون توظيفها في التعبير، وشرح النصوص الأدبيّة. وقد يكون هذا النقص في المخرجات يرتبط بشكلٍ مباشر بضعف الإعداد في قسم معلّم الصفّ . كما لاحظ الباحث من خلال تدريسه لمقرّر اللّغة العربيّة في كليّة التربية الثانية في السويداء بأنّ هناك خللاً في تدريس المادّة للطلبة/المعلّمين يكمن في كثافة المنهاج، وقلّة الساعات التدريسيّة للمقرّر(غفر، 2006)، وافتقاره إلى الوظيفيّة، وعنصر التشويق؛ ممّا دفع الباحث إلى الاعتقاد بضرورة إيلاء المزيد من الاهتمام ببرامج إعداد معلّم الصفّ ولاسيّما في اللّغة العربيّة، وتحسين جودتها وذلك لتحسين جودة تدريسها من أجل الحصول على مخرجات تعليميّة تتميّز بالجودة. كما أنّ السؤال عن درجة جودة الهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة لمعلّم الصف يصبح ذا مشروعيّة كبيرة.

وبناءً على ما سبق تتبلور مشكلة الدراسة في السؤال الآتي:

ما مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم /معلّم صفّ/في جامعة دمشق، وكليّة التّربية الثّانية في السويداء من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين ؟

3/1/1 أهميّة البحث:

تنبع أهميّة الدراسة في أنّها:

_ تقدّم فكرةً عن مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم /معلّم صفّ/ جامعة دمشق، وفي كليّة التربية الثانية/السويداء، ممّا يساعد القائمين على العمليّة التعليمية على رفع المستوى وتطوير العمليّة التعليميّة.

_ قد يساهم البحث في نشر ثقافة الجودة بين أعضاء الهيئة التدريسية من جهة والطلبة/المعلمين من جهة أخرى في كلية التربية.

_ قد يغني البحث أدبيات طرائق تدريس اللغة العربية في كلية التربية قسم/معلم الصف.

ـ وقد تفيد الدراسة القيادات العليا، والقائمين على برامج إعداد معلّم الصف لاتخاذ الإجراءات اللاّزمة والعمل على تحسين جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّات التربية قسم /معلّم صفّ/.

ـ قد تساعد الدراسة في إعادة النظر في مناهج إعداد المعلم، وطرائق إعداده.
ـ كما تنسجم هذه الدّراسة مع توصيات القيادة السياسيّة والتّربويّة بأهميّة اللّغة العربيّة وضرورة تمكينها.

4/1/1 أهداف البحث وأسئلته:

يسعى البحث الحاليّ إلى تحقيق الأهداف الآتية :

-استقصاء آراء طلبة معلّم الصفّ حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التّربية جامعة دمشق اختصاص /معلّم صفّ/. وفي كليّة التربية الثّانية اختصاص /معلّم صفّ/ في السّويداء، وفق المحاور الآتية:

1. محور أهداف منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه الطلبة/المعلّمون.
2ـ محور محتوى الكتاب الجامعيّ /كتاب اللّغة العربيّة/ المقرّر للطالب معلّم/الصفّ.
3. محور طرائق التعليم المتّبعة.
4. محور التقويم والامتحانات.
5. محور مصادر التعلّم وأدواته.
6. محور التربية العمليّة.
7ـ محور الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة والأساتذة المشرفين.
8. محور الطلبة /المعلّمين

– تعرّف الصعوبات التي تعيق تحسين جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة /المعلّمين في كليّة التربية من وجهة نظر أفراد العيّنة .

– تعرّف المقترحات التي تسهم في رفع مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/ المعلّمين في كليّة التربية من وجهة نظر أفراد العيّنة .

أسئلة البحث :

يحاول البحث الحاليّ الإجابة عن الأسئلة الآتية :

السؤال الأوّل :ما مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية اختصاص معلّم/ صفّ في دمشق والسويداء من وجهة نظر أفراد العينة ؟

يتفرّع عن السؤال السابق الأسئلة الآتية :

ــ ما مستوى جودة أهداف منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه الطالب معلّم/الصفّ ؟

ــ ما مستوى جودة محتوى كتاب اللّغة العربيّة المقرّر لطلبة معلّم/الصفّ ؟

ــ ما مستوى جودة طرائق التدريس المُتّبعة من قبل أساتذة اللّغة العربيّة ؟

ــ ما مستوى جودة نظام التقويم والامتحانات الخاص بمقرّر اللّغة العربيّة ؟

ــ ما مستوى جودة مصادر التعلّم وأدواته؟

ــ ما مستوى جودة التربية العملية لطرائق تدريس اللغة العربية للطلبة معلمي/ الصف؟

ــ ما مستوى جودة الهيئة التدريسيّة لمقرَّر اللّغة العربيّة؟

ــ ما مستوى جودة الطلبة/المعلّمين؟

السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تحسين مستوى جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة/ المعلّمين في كليّة التربية في دمشق والسويداء من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين ؟

السؤال الثالث: ما المقترحات المناسبة لرفع مستوى جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة/ المعلّمين في كليّة التربية في دمشق والسويداء من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين ؟

متغيّرات البحث :

سيتضمّن البحث المتغيّرات المستقلّة الآتية :

- الجنس .
- المحافظة.
- نوع الشهادة الثانويّة.
- سبب اختيار اختصاص معلّم/صفّ.

المتغيّر التابع : آراء أفراد العيّنة حول جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية/ قسم معلّم صفّ .

5/1/1_ فرضيّات البحث :(عند مستوى الدلالة 0,05).

1 ــ لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **حسب متغير الجنس**.

2 ــ لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **حسب متغير نوع الشهادة الثانوية**.

3 ــ لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **حسب متغير المحافظة**.

4. لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ **حسب متغيّر سبب الالتحاق في برنامج معلم/ الصفّ.**

6/1/1_ حدود البحث :

-الحدود البشريّة :

- تناول البحثُ عيّنة من الطلبة /المعلّمين في كليّة التربية /قسم معلّم الصفّ، للسنة الرابعة في دمشق والسويداء .

-الحدود المكانيّة :أُجريَ البحثُ في :

1-كليّة التربية في جامعة دمشق قسم /معلّم الصفّ .

2-كليّة التربية الثانية في السويداء قسم /معلّم الصفّ .

-الحدود الزمانيّة :

أُجريَ البحثُ في بداية العام الدراسيّ 2011/2010

7/1/1_ مصطلحات البحث :

الجودة : " الجودة لغةً كما وردت في المعجم الوسيط تعني كون الشيء جيّداً، وفعلها الثلاثيّ جادَ.

الجودة اصطلاحاً : تعني تلبية رغبات العميل، وتحقيق توقّعاته ورضاه من خلال تضافر الجهود لجميع الأعضاء سواءً أكانوا داخل المؤسّسة أم خارجها ." (عليمات،2004،ص16)

وتُعرّف الجودة على أنّها أداء العمل بطريقةٍ صحيحةٍ، بحيث يتمّ وفق معايير ومواصفات وأن يتمّ إنتاجها بطريقةٍ صحيحةٍ من أوّل مرّةٍ ، أو أنّها الأداء المتميّز للمنتج .

وتُعرّفها هيئة المعايير البريطانيّة (bsi) على أنّها مجموعة صفاتٍ، وملامح ، وخواص للمنتَج أو الخدمة التي تحمّل نفسها عبء إرضاء وإشباع الاحتياجات الملحّة والضروريّة. (حسين، 2005، ص18-19).

جودة العملية التعليمية: "هي تطوير القدرات والمعارف والمهارات التي تساعد المؤسسة التعليمية في مختلف أقسامها على تنفيذ مختلف الأنشطة فيها بشكل صحيح وعلى مختلف المستويات، والمساهمة أيضاً في التحسين المستمر للمواصفات المطلوبة للأداء"(الغضبان، 2000، ص38).

إعداد المعلّمين : teachers preparation

يُقصَد بهذا التعبير تحضير المعلّم لعمله المهنيّ من خلال تدريبه وتعليمه أصول التدريس وكيفيّة النجاح في عمله كمربٍ ومدرِّسٍ ومعلّمٍ . فالتربية الحديثة تستندُ إلى هذا النوع من الإعداد الذي يتمّ بصورةٍ خاصّةٍ في دور المعلّمين والمعلّمات أو في المعاهد والكليّات التربويّة بإعداد وتهيئة معلّمي المستقبل، فتدرّبهم على عملهم من خلال ممارستهم التدريس في مدارس نموذجيّة أُعدّت خصّيصاً لهم من خلال المحاضرات النظريّة التي تُلقى عليهم، والتي تتعلّق بأصول التعليم، وبعلم نفس الطفل، وأصول التقييم، والإرشاد والتوجيه، ودراسة المناهج التربويّة وكيفيّة إدارة الصفّ. وحلّ المشاكل التي يمكن أن تعترضهم في مجال تربية الأطفال والنشء الصاعد أثناء عملهم التعليميّ.(جرجس،2005،ص84).

التعريفات الإجرائيّة :

مقرّر اللّغة العربيّة في كليّة التربية /معلّم الصفّ : هو المقرّر الذي يُفترض أن يمدّ الطالب المعلّم بالمعارف النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة الأساسيّة، والمهارات الضروريّة التي تؤهّله ليكون معلّماً ناجحاً .

جودة تدريس اللّغة العربيّة : مدى توافر المدخلات النوعيّة، والعمليّات ذات الكفاءة والفعّاليّة التي تؤدّي بالضرورة إلى مخرجات عالية المستوى قادرة على المنافسة والتي تتمثّل في امتلاك الطالب/ المعلّم المهارة اللّغويّة .

كليّة التربية : الكليّة المسؤولة عن تزويد الطلاّب بالعلوم التربويّة والنفسيّة، بالإضافة إلى تكوين الطلبة المعلّمين أكاديميّاً وثقافيّاً، والإشراف على تدريبهم العمليّ لمواجهة المهنة ومشكلاتها .

قسم معلّم الصفّ في كليّة التربية :هو القسم المسؤول عن إعداد معلّمي التعليم الأساسيّ الحلقة الأولى، ومدّهم بالمعارف الأساسيّة في جميع الاختصاصات، بالإضافة إلى المعارف التربويّة، والنفسيّة، والثقافيّة .

طالب /معلّم الصفّ : هو الطّالب /المعلّم الذي يجب أن يُعدّ إعداداً أكاديميّاً ، ومهنيّاً ، وتربويّاً ليكون أهلاً للمهمّة الموكلة إليه .

الفصل الثاني

- الدراسات السابقة

- تعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها

تجارب عربية لتحسين جودة اللغة العربية

_1/2/1 الدراسات السابقة :

تم ترتيب الدراسات السابقة التي تتعلّق بالدراسة الحالية وفق ثلاثة محاور هي:

_دراسات تتعلّق بإعداد المعلّم.

_دراسات حول تعلّم اللّغة العربيّة.

_دراسات تتعلق بقياس مدى جودة التعليم.

الدراسات التي تتعلّق ببرامج إعداد المعلّم:

-دراسة جنغريتش (2003) "Gingrich"بعنوان : الاستجابة للدعوة إلى التعليم : قصص من المعلّمين ما قبل الخدمة عن تعليم اللّغة الإنجليزيّة وفنون اللّغة. بحث مقدّم في جامعة أوهايو.

هدفت الدراسة إلى اختبار تأثيرات استخدام معلّمي اللّغة الإنجليزيّة وفنونها /ما قبل الخدمة لتجاربهم الخاصة أثناء إعطائهم الدروس ومشاركة زملائهم في مناقشة تجاربهم على إدراكاتهم حول مهنة التدريس. الموضوع الأوّل في هذه الدراسة يحدّد تصوّر معلّمي/ ما قبل الخدمة للتدريس من خلال تجاربهم الشخصيّة في التدريس ، والموضوع الثاني لفهم كيفيّة مساهمة المناقشة الجماعيّة لتجارب التعليم تلك في تسهيل التعلّم حول عمليّة التدريس .أظهرت نتائج البحث أنّ تجارب التدريس ، وما تعكسه جلسات المقابلة مع مجموعات المدرّسين المتدرّبين /ما قبل الخدمة يمكن أن تكون مؤثّرة في معلّم الصفّ .

_ دراسة هزّاع (2006) بعنوان : بناء برنامج للتربية العمليّة لطلبة قسم اللّغة العربيّة بكليّة التربية – جامعة عدن .

هدفت الدراسة إلى بناء برنامج للتربية العمليّة لطلبة قسم اللّغة العربيّة بكليّة التربية/ عدن من خلال تقويم واقع التربية العمليّة بكليّة التربية/ عدن، وإعداد برنامج تدريبيّ للتربية العمليّة يعمل على تلافي جوانب الضعف والقصور التي ظهرت في الواقع الحاليّ ،وتعرّف أثر البرنامج المقترح للتربية العمليّة في أداء الطلبة/المعلّمين من خلال تطبيقه على عيّنة تجريبيّة من الطلبة المعلّمين بقسم اللّغة العربيّة.

اقتصر البحث على مجتمع الطلبة /المعلّمين بقسم اللّغة العربيّة في كليّة التربية/عدن وتم تقسيم هذا المجتمع إلى شعبتين اختيرت الأولى لتمثّل المجموعة التجريبيّة وتضمّ (24) طالباً ، ومثّلت الأخرى المجموعة الضابطة وتضمّ (27) طالباً .

كما قامت الباحثة بتوزيع استمارات استطلاعيّة للطلبة المعلّمين بقسم اللّغة العربيّة ، ولمجموعة من أعضاء الهيئة التدريسيّة بكليّة التربية/ عدن بغرض تحديد احتياجات الطلبة /

المعلّمين من مقرّر التربية العمليّة. و تمّ إعداد معيار لتقويم التربية العمليّة المُعتَمدة حاليّاً في كليّة التربية/ عدن لطلبة اللّغة العربيّة طُبّق على عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسيّة ممّن يشرفون على الطلبة المعلّمين . وإعداد برنامج تدريبيّ مُقترح للتربية العمليّة بجانبيه النظريّ والعمليّ . وكذلك تمّ إعداد استمارة ملاحظة لتقويم أداء الطلبة/ المعلّمين لمهارات :(تخطيط الدرس، وصياغة الأهداف التعليميّة، وتنفيذ الدرس، وتقويمه) .

وتتلخّص نتائج البحث في النقاط الآتية : حصل مجال الأهداف، ومجال الطرائق على درجة تحقّق متوسّطة، كما دلّت النتائج على عدم تحقّق مجال المحتوى، ومجال الوسائل التعليميّة والنشاطات التعليميّة. أمّا مجال التقويم فقد حصل على درجة تحقّق ضعيفة لم تصل إلى المستوى المطلوب .أمّا أبرز نتائج تطبيق استمارة الملاحظة فقد دلّت على تفوّق طلبة المجموعة التجريبيّة على طلبة المجموعة الضابطة في أداء مهارات التدريس المطلوبة بشكلٍ عام . ممّا يدل على فاعليّة البرنامج التدريبيّ المقترح للتربية العمليّة . بينما تعادلت المجموعتان ــ تقريباً ــ في أداء مهارات التقويم بشكلٍ خاص.

ــ دراسة الصافتلي(2008)بعنوان : قياس جودة نظام إعداد المعلّمين في كليّات التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة في ضوء التجارب الناجحة . رسالة ماجستير مقدّمة إلى كليّة التربية، جامعة دمشق .

هدفت الدراسة إلى قياس مدى جودة نظام إعداد المعلّمين في كليّات التربية في الجمهوريّة العربيّة السّوريّة في ضوء التجارب الناجحة ونظام الجودة الشّاملة للتعرّف على جوانب القوّة والضعف الموجودة في هذا النظام .

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليليّ ، وأُجريت الدراسة على عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسيّة والجهاز الإداريّ ، بلغ عدد أفراد العيّنة(92) عضواً ، وعيّنة من طلاّب معلّم الصف السنة الرّابعة بلغ عددهم (3726) طالباً ، في كليّات التربية في الجامعات : دمشق،حلب، تشرين، البعث . قام الباحث ببناء استبانتين ، إحداهما وُجّهت إلى عيّنة أعضاء الجهاز الإداريّ، والهيئة التدريسيّة ، والثانية لعيّنة طلبة السنة الرابعة قسم معلم الصفّ .

ونتج عن هذه الدراسة أنّ مدى جودة نظام إعداد المعلّمين في كليّات التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة ، في ضوء التجارب الناجحة ، ونظام إدارة الجودة الشاملة ، من وجهة نظر عيّنتي البحث كانت بدرجة متوسّط .

ـ دراسة عبده (2009) بعنوان" *تقويم برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة في كليّة التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشّاملة*."رسالة ماجستير مقدّمة في كليّة التربية،جامعة صنعاء ،اليمن.

هدف هذا البحث إلى تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة.

تمّ التوصل لقائمة المعايير بصورتها النهائية احتوت على (152) معياراً موزعين على اثني عشر مجالاً من مجالات الإعداد لمعلم اللغة العربية وهي: سياسة القبول والأهداف العامة للبرنامج وأهداف الإعداد (الأكاديمي ــ المهني ــ الثقافي) والتربية العملية وطرائق التدريس وأعضاء هيئة التدريس ومعايير التجهيزات المادية وإدارة القسم وتقويم الطلبة والموظفون والتمويل وخدمة المجتمع.

– تم تقسيم قائمة المعايير النهائية إلى استمارتين للمقابلة، واستبانتين، طُبقت استمارة المقابلة الأولى مع مسؤول القبول في الكلية، وبلغت معايير هذه الاستمارة (7) معايير، والثانية مع مسؤول قسم اللغة العربية، وبلغت معايير هذه الاستمارة (65) معياراً، بينما طُبقت الاستبانة الأولى على عينة مكونة من (9) أعضاء من الهيئة التدريسية بقسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء، والثانية على عينة مكونة من (71) طالباً وطالبةً من طلبة المستوى الرابع في قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء.

وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية :

أولاً ــ الوصول إلى قائمة محكمة بمعايير الجودة الشاملة تم في ضوئها تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء.

ثانياًــ أوضح التقويم مدى توافر معايير الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء **على النحو الآتي:**

1- ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول، بنسبة (57%) تقريباَ.

2- ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر مسؤول قسم اللغة العربية بنسبة (58%) تقريباً.

3ــ توافرت معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط بلغت نسبته (43%) .

4- ضعف توافر معايير جودة الإعداد في البرنامج من وجهة نظر الطلبة بنسبة (63%) .

- دراسة مينز(2009) "Menz"بعنوان: فاعليّة برامج تربية المعلّم في أوهايو لتلبية الاحتياجات التربويّة لمتعلّمي اللّغة الإنجليزيّة.

هدف هذه البحث إلى دراسة أربعة برامج من برامج إعداد المعلّم في أوهايو ، لتحديد كيفيّة تلبية هذه البرامج لمعايير(TESOL) ، ومعايير. (NCATE)

اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التحليليّ ، وتمثّلت أدوات البحث باستبانة الكترونيّة (عبر الانترنت) ومقابلة ، واختبارات للبرامج عبر الانترنت. أمّا العيّنة فتمثّلت بمديري برامج تربية المعلّم ، والمدرّسين ، والبروفيسور في ولاية أوهايو في الولايات المتّحدة الأمريكيّة. وأبرزت الدراسة النتائج الآتية :

-الحاجة إلى تحسين برامج إعداد المعلّم قبل الخدمة / وأثناء الخدمة ، عن طريق تضمين التطبيقات العمليّة الميدانيّة لمتعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (ELL) وتطوير مسائل الإنجليزيّة (اللّغة الثانية).

ـ قدرة معلّمي ما قبل الخدمة على التدرّب لتلبية الحاجات التربويّة لمتعلّمي اللّغة الإنجليزيّة (ELL) .

- دراسة" المجلس الوطنيّ لجودة المعلّم (NCTQ(2009" بعنوان : إعداد مدرّسي المستقبل. (GREENBERG & JACOBS) في الولايات المتّحدة/أوتاها.

الهدف من الدراسة تقويم تسعة برامج ، من برامج إعداد معلّمي المرحلة الابتدائيّة/قبل التخرّج في ولاية UTAH من خلال أربعة محاور هامة:

١- معايير القبول.

٢- إعداد المعلّمين في القراءة .

٣- إعداد المعلّمين في الرياضيّات للمرحلة الابتدائيّة.

٤- معايير المخرجات .وكانت الأداة المستخدمة تحليل مضمون المناهج المُتّبعة في إعداد معلّمي القراءة والرياضيّات في المرحلة الابتدائيّة . وخلصت الدراسة إلى النتائج الآتية:

١- برامج إعداد المعلّمين في UTAH تستفيد من بعض التطبيقات المختارة من بعض كلياتها وجامعاتها .

٢- على الرغم من أنّ معظم برامج الإعداد في UTAH تتيح فرصة تعليم المعلّمين للقيام بتدريس قرائيّ فعّال إلاّ أنّ القليل من الكليّات التي تعدّ المعلّم المرشّح إلى تعلّم علوم القراءة .

٣- تستخدم البرامج عدداً متنوّعاً من كتب القراءة ، لكنّ العديد منها لا يركّز على علوم القراءة

٤-ليس هناك برامج إعداد في الولاية تضمن معلّمي صف يمتلكون المعرفة اللاّزمة لتدريس علوم القراءة.

ـ **دراسة هينمان"ا (2010)"Hinman بعنوان: متابعة متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة :ELLتقوية التعليم وتمرين مع معلّمين ما قبل الخدمة/ وخلالها.** الولايات المتّحدة/كاليفورنيا.

الهدف من تقنية متابعة طلاّب(متعلّمي اللّغة الإنجليزيّة) جمع معلومات ،وبيانات حول الحياة اليوميّة للطالب ،لكي يشارك في محادثة واسعة في اللّغة الإنجليزيّة ،وذلك لتحسين التجربة التربويّة لتلك المجموعة من الطلاّب . كما هدفت الدراسة إلى تدريب المعلّمين ما قبل الخدمة / وأثناءها ليكونوا أكثر حساسيّةً واستجابةً إلى الاحتياجات الثقافيّة واللّغويّة لمتعلّمي اللّغة الإنجليزيّةELL .الأداة كانت ملاحظة الطالب خلال المحاضرات ، والحوار معه.

وأشارت النتائج إلى أنّ- : معظم أفراد العيّنة من المعلّمين أثناء الخدمة/ وما قبل الخدمة أبدوا وعياً وإدراكاً أكثر لاحتياجات المتعلّمين في غرفهم الصفيّة .

-كما بدأ معلّمو ما قبل الخدمة يدركون الأثر السلبيّ أو الإيجابيّ لطرائق التدريس المُستَخدمَة على تحصيلهم الدراسيّ .

الدراسات المتعلّقة بتعلّم اللّغة العربيّة:

- **دراسة النصّار**(2005) **بعنوان "واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصّصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة." رسالة ماجستير مقدمّة في كليّة التربية، جامعة الملك سعود.**

هدف البحث إلى تعرّف واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة، في المدارس الحكوميّة في مدينة الرياض، من حيث تطبيقهم اللّغة العربيّة، قراءةً، وكتابةً، ومحادثةً، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة، من حيث تمكّنهم من اللّغة العربيّة قراءةً وكتابةً ومحادثةً باختلاف متغيّرات الدراسة (التخصص، سنوات الخبرة، الصف الدراسي)، وتقديم التوصيات والمقترحات التي تحسّن الأداء اللّغوي لمعلّمي الصفوف الأوليّة. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمداً على بطاقة ملاحظة أعدها الباحث لهذا الغرض، شملت اثنتين وعشرين عبارةً، تصف أبرز الأداءات اللّغويّة في القراءة والكتابة والمحادثة، وتم تطبيقها على أفراد عينة الدراسة وعددهم ستون معلّماً يدرّسون اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة في مدينة الرياض للعام الدراسي(2004-2005)

ثلاثون معلماً متخصّصاً في اللّغة العربيّة، وثلاثون معلّماً من غير المتخصّصين.

وقد توصل الباحث إلى النتائج الآتية:

-إنّ معلمي اللّغة العربيّة عموماً من المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها في الصفوف الأوليّة متمكّنون في أدائهم اللّغوي (قراءةً، وكتابةً، ومحادثةً) بدرجة ضعيفة.

-إنّ معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها متمكّنون في مجال القراءة بدرجة متوسطة.

-إنّ معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها متمكّنون في مجال الكتابة بدرجة ضعيفة.

-إنّ معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها متمكّنون في مجال المحادثة بدرجة متوسطة.

- أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة بين المعلّمين المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها، في جميع المجالات اللّغوية، لصالح المعلّمين المتخصّصين، وهذا يعني أنّ المعلّمين المتخصّصين أفضل من غير المتخصّصين في أدائهم اللّغوي بشكل عام.

- أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، تعزى إلى متغيّر سنوات الخبرة بين معلّمي الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها فيما يتعلق بأدائهم اللّغوي في جميع المجالات(قراءةً وكتابةً ومحادثةً).

-أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائيّة، تعزى إلى متغيّر الصف الدراسي بين معلّمي الصفوف الأوليّة المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها فيما يتعلق بأدائهم اللّغوي في جميع المجالات(قراءةً وكتابةً ومحادثةً).

وفي ضوء النتائج السابقة أوصى الباحث بما يأتي:

-ضرورة أن يسند تدريس اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة من المرحلة الابتدائيّة إلى المعلّمين المتخصّصين في اللّغة العربيّة فقط.

-الاهتمام بمعلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة من المتخصّصين وغيرهم الذين على رأس العمل لتنمية أدائهم اللّغوي في القراءة والكتابة والمحادثة.

-أن يكون ترشيح معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة مبنيّاً على قدرات المعلّمين اللّغوية في القراءة والكتابة والمحادثة.

-ضرورة إيجاد برنامج تربويّ في كليّات التربية، وكليّات المعلّمين؛ لتخريج معلّمين متخصّصين لتدريس اللّغة العربيّة في الصفوف الأوليّة من المرحلة الابتدائيّة.

-نظرًا لضعف المعلّمين من المتخصّصين في اللّغة العربيّة وغير المتخصّصين فيها في مجال المحادثة، يوصي الباحث تضمين برامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة في كليّات التربيّة وكليّات إعداد المعلّمين مقررًا خاصًا بالمحادثة، وكيفية تدريسها في الصفوف الأوليّة.

-ضرورة إعادة النظر في بطاقة الأداء الوظيفيّ لمعلّمي الصفوف الأوليّة، بحيث

تخصّص بطاقة تقويم لمعلّمي الصفوف الأوليّة، يركز فيها على قياس أداء المعلّمين في القراءة والكتابة والمحادثة.

- دراسة العثامنة (2008)بعنوان"بناء وتطبيق قائمة مستويات معياريّة لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة ."رسالة ماجستير مقدّمة في كليّة التربية،جامعة الأزهر،غزّة.

هدفت الدراسة إلى بناء قائمة مستويات معياريّة لتعلّم اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة، وتحديد مؤشّرات الأداء اللّازمة لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في تلك المرحلة، وقياس مدى إمكانيّة تطبيق هذه القائمة على أرض الواقع. بالإضافة إلى تزويد معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة بأدوات موضوعيّة لتقويم تلاميذهم في ضوئها.

طُبّقت هذه الدراسة على عيّنة قصديّة من معلّمي مبحث اللّغة العربيّة للصفوف الثلاثة الأولى في مدارس محافظات غزّة وجميع مشرفي المرحلة الدنيا في قطاع غزّة (وكالةً، حكومةً) للعام الدراسيّ2007–2006 م.

اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الوصفيّ التحليليّ. ويتكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسيّ في محافظات غزّة والبالغ عددهم42 مشرفاً ومشرفةً، وجميع معلّمي الصفين الأوّل والثاني من التعليم الأساسيّ في محافظات غزّة، ومعلّمي مادة اللّغة العربيّة للصفّ الثالث الأساسيّ والبالغ عددهم 2255 معلّماً ومعلّمةً وبذلك يصبح عدد أفراد الفئتين ألفين ومائتين وسبعةً وتسعين.

وتكوّنت عيّنة الدراسة من جميع مشرفي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسيّ في محافظات غزّة حيث بلغ عددهم (42) مشرفاً، ومن (300) معلّم ومعلّمة، وهي تمثّل حوالي 13%من مجتمع الدراسة الأصلي منهم (150) معلّماً و (150) معلّمةً . منهم (120) معلّماً ومعلّمةً مناصفةً بين الذكور والإناث وبين الحكومة والوكالة من معلّمي الصفّ الأوّل الأساسيّ، ومنهم (120) معلّماً ومعلّمة مناصفةً بين الذكور والإناث وبين الحكومة والوكالة من معلّمي الصفّ الثاني الأساسيّ ومنهم (60) معلّماً ومعلّمةً مناصفةً بين الذكور والإناث وبين الحكومة والوكالة من معلّمي اللّغة العربيّة للصفّ الثالث الأساسيّ، وتمّ اختيار المعلّمين بعد إجراء مقابلة مع مدير المدرسة والطلب بترشيح مجموعة من المعلّمين الأكفّاء لتعبئة الاستبانة.

أعدّ الباحث أداة الدراسة وهي قائمة بالمستويات المعياريّة لتعليم اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة .ونتج عن هذه القائمة تحديد المستويات المعياريّة لتعلّم

اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى ومؤشّرات الأداء التي تؤكّد تحقّق كل مستوى معياريّ لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة.وقد توصّلت الدراسة إلى نتائج مهمّة متعلّقة بالمستويات المعياريّة لتعلّم اللّغة العربيّة في تلك المرحلة،وترتيبها تنازليّاً تبعاً لقوّة تأثيرها في تقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة.كما كشفت الدراسة عن مؤشّرات الأداء الأكثر شيوعاً لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في تلك المرحلة من مراحل التعليم الأساسيّ.

وقد أوصت الدراسة بتطوير محتوى كتب اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى في ضوء القائمة والمراجعة المستمرّة للمناهج، وتعديلها في ضوء المستويات المعياريّة التي تخضع بدورها لعمليّات المراجعة والتعديل المستمرّين. والعمل على إعداد دليل لمعلّم اللّغة العربيّة يتضمّن تعريفاً بالمستويات المعياريّة لتعلّم اللّغة العربيّة ،وإعادة النظر في أساليب التقويم في مادّة اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى وأدواته. كما أوصت بوضع برنامج لتدريب الطلاّب المعلّمين في كليّات التربية بقسم المناهج وطرق التدريس يهدف إلى إمدادهم باستراتيجيّات التدريس التي يمكن استخدامها في تنمية المعارف والمهارات اللّغويّة المتضمّنة في المستويات المعياريّة.

ـ دراسة نصر، ومناصرة (2010)بعنوان" مدى وعي معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم."

قُدّم هذا البحث على هامش مؤتمر علميّ كبير لمجمع اللّغة العربيّة عن واقع التعليم في المؤسّسات الأردنيّة ،وتناول هذا المؤتمر منهاج اللّغة العربيّة في مرحلة ما قبل المدرسة،ومناهج اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة (الصفوف الأربعة الأولى) والمهارات اللّغويّة لطلبة المرحلة الأساسيّة، وأساليب تدريس اللّغة العربيّة ووسائلها.

هدف البحث إلى التعرّف على مدى وعي معلّمي الصفوف الأربعة الأولى في الأردن بطبيعة القراءة، ومدى ممارسة معلّمي هذه الصفوف للمبادئ الأساسيّة لتعلّم القراءة وتعليمها.

عيّنة الدراسة عبارة عن (35) معلّماً ومعلّمةً من تخصّص معلّم الصفّ ممّن يدرّسون اللّغة العربيّة للصفّ الرابع الأساسيّ اختيروا عشوائيّاً من سبع مدارس حكوميّة وخاصّة، وبعض مدارس وكالة الغوث الدوليّة في الأردن. منهم (27) ذكوراً، و(8) إناثاً مضى على تدريسهم لمناهج اللّغة العربيّة ما لا يقلّ عن خمس سنوات وقد خضعوا جميعاً للاختبار التحريريّ. كما اقتصرت الزيارة الصفيّة على (15) معلّماً ومعلّمةً من المرحلة الأولى بواقع ثلاث زيارات صفيّة في حين بلغ عدد المعلّمين الذين تمّت مقابلتهم بصورة شفويّة ومباشرة سبعة معلّمين.

أمّا أدوات الدراسة التي استخدمها الباحثان فكانت عبارة عن بطاقة ملاحظة، ومقابلة، واختبار لقياس وعي المعلّمين عيّنة الدراسة فيما يتعلّق بطبيعة عمليّة القراءة، وكيفيّة تدريسها لطلبة الصفوف الأربعة الأولى من المرحلة الأساسيّة.

وكان من نتائج البحث أنّ معظم أفراد عيّنة الدراسة من معلّمي اللّغة العربيّة لا يمتلكون مهارات تحليل المحتوى التعليميّ لأغراض تنظيم عمليّات التعليم والتعلّم اللّغويّ. وقد اتّضح من تحليل الملاحظة خلال الزيارات الصفيّة أنّ القراءة الصامتة تحظى باهتمامٍ قليلٍ. وربّما يعود ذلك في رأي الباحثين إلى أنّ عيّنة الدراسة من معلّمي الصفّ لم يتلقّوا تدريباً كافياً ونوعيّاً في برامج الإعداد، والتأهيل سواءً أكان ذلك أثناء الخدمة أم قبلها.

وقد أوصى الباحثان ببناء برامج تدريب عالية المستوى للمدرّبين والمشرفين التربويّين في مجال تعليم اللّغة العربيّة بشكلٍ عام، وتعليم القراءة بشكلٍ خاصّ. وإيلاء عناية خاصّة لتأليف النصوص القرائيّة وإخضاعها لمراجعات دقيقة تتعدّى مراجعة الأخطاء النحويّة والطباعيّة. وعقد دورات تدريبيّة مكثّفة متخصّصة في القراءة لكلٍّ من معلّمي العربيّة، وأعضاء المناهج والمشرفين التربويّين بقصد تعميق وعيهم بماهية القراءة، وكيفيّة حدوثها، وطبيعة العلاقات القائمة بين مهارات اللّغة الأخرى.

الدارسات المتعلّقة بقياس مدى جودة التعليم:

-دراسة الفوّال (2004) بعنوان"آراء طلاّب التعليم المفتوح (اختصاص رياض الأطفال) عن مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق."

هدفت الدراسة إلى استقصاء آراء طلاّب مركز التعليم المفتوح (اختصاص رياض الأطفال) في مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق عموماً وفقاً للمحاور الأربعة الآتية :محور الكتاب الجامعيّ والوسائط المساعدة–.محور طرائق التعليم والأساتذة المشرفين والطلاّب–.محور الإدارة الجامعيّة والخدمات الجامعيّة المتوافرة–.محور الجانب الاقتصاديّ.فضلاً عن تقصّي أسباب التحاق الطلاّب بهذا النوع من التعليم، والصعوبات التي يواجهها الطلاّب في مركز التعليم المفتوح، والمقترحات التي يقدّمونها من أجل رفع مستوى جودة التعليم .كما يهدف البحث إلى دراسة تأثير أربعة متغيّرات (الجنس، نوع الشهادة الثانويّة، المستوى المعاشيّ للطالب، عمر الطالب) في مستوى جودة التعليم في المركز عموماً، وفي المحاور الأربعة المدروسة من وجهة نظر الطلاّب .

اقتصر البحث على طلاّب السنة الأولى (اختصاص رياض الأطفال) في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق .وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفيّ التحليليّ .أمّا أدوات البحث وإجراءاته، فقد صمم الباحث استبانة مخصّصةً لاستقصاء آراء طلاّب مركز التعليم المفتوح

(اختصاص رياض الأطفال)عن مستوى جودة التعليم في المركز، وكانت بنود الاستبانة موزّعةً على أربعة محاور يتناول أوّلها جانب الكتاب الجامعيّ والوسائط المساعدة، وثانيها يتناول طرائق التعليم والأساتذة المشرفين والطلاّب، والثالث كان عن الإدارة الجامعيّة والخدمات الجامعيّة المتوافرة، أما الجانب الرابع والأخير فكان عن الجانب الاقتصاديّ .

يشمل مجتمع البحث طلاّب وطالبات مركز التعليم المفتوح في كليّة التربية بجامعة دمشق (اختصاص رياض الأطفال) والبالغ عددهم 1727 طالباً وطالبةً.وتألّفت عيّنة البحث من 348طالباً وطالبةً .

توصّلت الدراسة إلى نتائج مهمّة منها عدم كفاية الوسائط المساعدة المقدّمة من قبل مركز التعليم المفتوح، ممّا يؤدّي إلى شعور الطلاّب بعدم كفاية قاعات التدريس، والمرافق الأخرى، وتنظيم البرنامج الدراسيّ والخدمات الجامعيّة والإداريّة بشكل عامّ، كما لوحظ أيضاً ضعف مستوى جودة الجانب الاقتصاديّ من وجهة نظر الطلاّب، أمّا الكتاب الجامعيّ فقد حظي بمستوى جودة مقبول، كما ارتفع مستوى جودة أعضاء الهيئة التدريسيّة إلى درجة الامتياز .

ـ دراسة عبد الحليم(2008) بعنوان : تأثير استخدام بعض استراتيجيّات التطوير على تحسين أداء تعليم الطالب /المعلّم للغة الإنجليزيّة في كليّة التعليم ، جامعة حلوان في ضوء معايير المعلّمين قبل الخدمة .

هدفت الدراسة إلى استقصاء تأثير برنامج مُقترح مُستند على استعمال ثلاث استراتيجيّات تطوير رئيسيّة هي التعلّم بالعمل ، تدريب النظير، ومجموعات دراسيّة، على تحسين أداء تعليم الطلبة المعلّمين/ اللّغة الإنجليزيّة كليّة التعليم / جامعة حلوان، على ضوء معايير إعداد معلّمي اللّغة الإنجليزيّة قبل الخدمة .(step)

اتّبعت الدراسة المنهج الوصفيّ التحليليّ من أجل مراجعة الأبحاث المتعلّقة بالبحث الحالي ، ولاختبار استراتيجيّات التطوير المحترفة .

طُبّق البرنامج مدّة شهرين ونصف . شملت عيّنة البحث 24 طالباً معلّماً للّغة الإنجليزيّة من طلاّب السنة الرّابعة ، أدوات البحث المُتّبعة بطاقة ملاحظة ، اختبارات الإنجاز وقائمة تدقيق وتقييم مستمرّ، واستمارة لمعرفة مدى الاقتناع بالبرنامج .

أظهرت النتائج اختلافاً ملحوظاً في اختبارات التحصيل والإنجاز بين متوسّطات درجات مدرّسي طلاّب اللّغة الإنجليزيّة كلغةٍ ثانية ،وبين متوسّطات درجات الطلاّب الخاضعين لبرنامج الاستراتيجيّات المقترح. كما أثبت البرنامج بأنّ له تأثيراً ملحوظاً في تحسين تكوين مجموعات التدريس.

ـ دراسة كافاليوسكين وأنوسين (2008) "kavaliauskiene & Anusiene"بعنوان : **قضايا الجودة في التعليم،وتعلُّم الإنجليزيّة عند المستوى الثالث** . بحث مقدّم في جامعة Mykolas Romeris ليتوانيا .

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العوامل الأساسيّة التي تحدّد جودة تعليم وتعلُّم الإنجليزيّة ، لتحقيق الأهداف المحدّدة للمستوى الثالث من تعلّم اللّغة الإنجليزيّة . الدراسة تسلّط الضوء على تقدير الطالب الذاتي لمهارته اللّغويّة ،والتقييم الذاتي للمعلّم ،وتقييم المعلّمين من قبل المتعلّمين . اتّبعت الدراسة المنهج التحليليّ ، حيث صمّم الباحث استبانة وُزِّعت على عيّنة الدراسة التي شملت طلبة المستوى الثالث ممّن تتراوح أعمارهم بين 22–18 سنةً . وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية :

–قدرة المتعلّمين على تقييم أدائهم في مهارة اللّغة بنجاح.

–كما أظهرت البيانات الإحصائيّة علاقة ارتباط خطيّة بين مهارات اللّغة المُستقبلَة ، والمنتجة .

ـ دراسة كنعان (2009) بعنوان"تقييم برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلّم الصفّ وأعضاء الهيئة التدريسيّة."بحث مقدّم في مجلّة جامعة دمشق.المجلّد.25 العدد.(4+3)

هدف البحث إلى الوقوف على مواصفات معلّم المستقبل، ومتطلّبات إعداده ولا سيّما في ضوء المتغيّرات العالميّة، وتبدُّل أدواره في عصر التكنولوجيا، والتطوّر العلميّ والثقافيّ، كما هدف إلى تعرّف واقع برامج إعداد المعلّمين في كليّة التربية بجامعة دمشق أنموذجاً .وذلك من أجل تطوير هذه البرامج في ضوء الأدوار التربويّة الجديدة للمعلّمين، وذلك بهدف إعداد مقياس لتقويم برامج إعداد المعلّمين وفق متطلّبات أنظمة الجودة العالميّة .

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليليّ، وذلك بدراسة واقع برامج إعداد المعلّمين في كليّة التربية بجامعة دمشق أُنموذجاً، والوقوف عند مواصفات معلّم المستقبل، ومتطلّبات إعداده.

وقد أعدّ الباحث مقياساً لتقويم برامج إعداد المعلّمين الحاليّة من خلاله وذلك وفق آراء عيّنة من أعضاء الهيئة التدريسيّة، والطلبة المعلّمين .كما قام الباحث ببناء مقياس تقييم برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة. ويتألّف هذا المقياس من قسمين :

القسم الأوّل :مقياس مخرجات برامج تربية المعلّمين وفق معايير الجودة وذلك في مجالات الإعداد المهنيّ، والإعداد الأكاديميّ، والإعداد الثقافيّ، والإعداد الاجتماعيّ .

القسم الثاني :مقياس تقويم برامج تربية المعلّمين وفق معايير الجودة/اختصاص معلّم صفّ في المجالات الآتية :أهداف البرنامج –محتوى البرنامج –الإدارة التعليميّة –احتياجات البرنامج – أعضاء الهيئة التدريسيّة– طرائق التدريس– المنشآت– تقنيّات التعليم– التقويم .

أمّا عيّنة البحث فيحدّد المجتمع الأصليّ للبحث بطلاّب السنة الرابعة –شعبة معلّم الصفّ في كليّة التربية بجامعة دمشق للعام الدراسيّ (2006 –2005) م. وقد بلغ عدد أفراد المجتمع الأصليّ (400)طالبٍ وطالبةٍ .كما شمل المجتمع الأصلي للبحث أعضاء الهيئة التعليميّة في كليّة التربية، والذين يدرّسون في قسم معلّم الصفّ سواءً أكانت المواد نظريّة أم عمليّة وعددهم (14)عضو هيئة تعليميّة .

تمّ انتقاء العيّنة بالطريقة العشوائيّة، التي بلغ عدد أفرادها (148)طالباً وطالبةً، من طلبة السنة الرابعة .ممّا يمثّل ما نسبته 37% من المجتمع الأصليّ .أمّا عيّنة الهيئة التعليميّة فقد بلغت (8) فقط بنسبة 60% من المجتمع الأصليّ .

وقد خلص البحث إلى النتائج الآتية :

إنّ برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها في المجال المهنيّ والاجتماعيّ الشخصيّ، والثقافيّ، والأكاديميّ لم تحقّق الرضا الكبير للمستفيدين من هذا البرنامج .وبالتالي فإنّ معايير الجودة لم تتحقّق من المعارف والمهارات والمواقف والاتجاهات، وهذا ما أجمع عليه أفراد العيّنة من طلبة السنة الرابعة، وأعضاء الهيئة التدريسيّة .

أمّا وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليميّة من خلال المقياس المقترح حول مدى تحقّق معايير الجودة في برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها في كليّة التربية بجامعة دمشق فقد أظهرت أنّ برامج تربية المعلّم لم تحقّق كلّ الأهداف المحدّدة مسبقاً، وكذلك بالنسبة للمحتوى فهناك حاجة لإعادة تطويره بما يتلاءم مع المعايير الأكاديميّة لبرامج إعداد المعلّمين.وكذلك الأمر بالنسبة لمجال الإدارة ، وتقنيّات التعليم، واحتياجات البرنامج من هيئة تعليميّة، وفنيّة، وإداريّة، وإمكانات ماديّة، ومواصفات فنيّة، ومدى توافر المواصفات المهنيّة والأكاديميّة، والثقافيّة، والاجتماعيّة، والشخصيّة لدى أعضاء الهيئة التعليميّة، وطرائق التدريس، ووظيفتها في تحقيق الأهداف المعرفيّة والمهاريّة، والانفعاليّة لدى الطلبة/المعلّمين، والتقويم.

وقد انتهى البحث إلى مجموعة من المقترحات أبرزها العمل على إعداد المعلّمين، وتأهيلهم على المستوى العربيّ، والمحليّ وفق معايير الجودة الشاملة .وضرورة تطبيق استراتيجيّات تدريس متنوّعة في مؤسّسات إعداد المعلّمين، واستخدام الأساليب التعليميّة المتطوّرة، مثل التعلّم الذاتيّ، والتعلّم التعاونيّ، وحلّ المشكلات...وغيرها .

وضرورة استخدام تكنولوجيا التعليم الحديثة وتوظيفها في برامج إعداد المعلّمين.وإعداد معلّمين ذوي مهارات الاتصال الأساسيّة لإكساب الطلاّب المهارات العليا في القراءة والكتابة والرياضيّات.

2/2/1_التعقيب على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

من خلال الاطّلاع على الدراسات السابقة العربيّة منها والأجنبيّة، تبيّن بأنّها عالجت مسألة إعداد معلّم اللّغة بشكلٍ عام، وقد اهتمت الدراسات العربيّة بتقويم برنامج إعداد المعلّمين بشكلٍ عام، ومعلّمي اللّغة بشكلٍ خاصّ وصولاً إلى تحديد المعايير والمهارات التي ينبغي توافرها في تلك البرامج كدراسة (الفوّال، 2004، والصافتلي، 2008، والعثامنة، 2008، وعبده، 2009، وكنعان، 2009).

ولقد تطرّقت بعض الدراسات العربيّة إلى معرفة مدى تمكّن الطالب/المعلّم ومعلّم اللّغة العربيّة وإتقانه مهارات التدريس، ومهارات الأسئلة الصفيّة كدراسة (ونصر ومناصرة، 2010).

كما لجأت بعض الدراسات إلى اقتراح وبناء بعض البرامج لتنمية مهارات التدريس، وقياس مدى تأثيرها كدراسة (عبد الحليم، 2009).

كما عالجت مسألة الإشراف التربويّ على الطالب/المعلّم، معلّم اللّغة، من خلال بناء وتصميم برامج للتربية العمليّة كدراسة (عبد الحليم،2008).

أمّا الدراسات الأجنبيّة فقد ركّزت على الكشف عن نقاط القوّة والضعف في برامج إعداد معلّمي اللّغة في ضوء معايير الإعداد ومقارنته مع غيره من البرامج كدراسة(Mens،Hinman 2010، 2009، kavaliauskiene & Anusiene ، 2008، NCTQ، 2009).

كما تطرّقت تلك الدراسات إلى تحديد اتجاهات معلّمي اللّغة الجدد نحو مهنة تدريس اللّغة و التحقق من مدى التزامهم بالتدريب الذي تلقّوه في معاهد الإعداد كدراسة (Gingrich، 2003 و Akbulut، 2004 و Moussu، 2006).

كما كشفت بعض تلك الدراسات عن العوامل المؤثّرة في جودة تعليم اللّغة عن طريق التقييم الذاتي للمعلّم ,و تقييم المعلمين من قبل المتعلمين و متابعة معلمي اللّغة كدراسة (Kavaliauskiene & Anusiene، 2008).

و أظهرت الدراسات السابقة تبايناً في النتائج من حيث قوّة أو ضعف جودة إعداد معلّمي اللّغة، وقد يعود ذلك إلى التباين في البيئات التي أُجريت فيها الدراسة أو اختلاف برامج الإعداد.

و بالمقارنة بين الدراسات العربيّة و الأجنبيّة يمكن ملاحظة أنّ نتائج معظم الدراسات الأجنبيّة جاءت إيجابيّة فيما يخصّ جودة إعداد معلّمي اللّغة في الوقت الذي أظهرت فيه نتائج البحوث العربيّة ضعفاً واضحاً في برامج الإعداد ,و تركيز البحوث الأجنبيّة على اتجاهات المعلّمين نحو مهنتهم، وتأثير بعض استراتيجيات وتقنيات متابعة الطالب/المعلم.

وقد خلصت الدراسات السابقة كافة إلى التأكيد على ضرورة تحسين برامج إعداد معلّم اللّغة.

وقد استفاد الباحث من تلك الدراسات في تحديد مشكلة دراسته، و اتباع الخطوات المنهجيّة الدقيقة، وتصميم الأدوات ومناقشة النتائج، و قد اختلفت الدراسة الحالية بأهدافها و فرضياته، و يتوقع الباحث أن تقّدم هذه الدراسة بيانات و معلومات قد تعكس المستوى الحقيقي لجودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّات التربية، قسم معلم/الصّف.

3/2/1_ تجارب عربيّة لتحسين جودة اللّغة العربيّة :

_الخطّة الوطنيّة لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه في الجمهورية العربية السورية:

بناء المعايير المرجعيّة الأكاديميّة الوطنيّة (NARS) قطاع العلوم التربويّة .(2011).

National Academic Reference Standards For Educational Sciences

دعت الخطّة الخمسيّة العاشرة لقطّاع التعليم العالي في سورية إلى اتّخاذ الإجراءات اللازمة لتحقيق هدفٍ استراتيجيّ هامّ يتضمّن "الوصول إلى مستوىً نوعيّ في الخطّة الدراسيّة البرامج والمناهج". ولتحقيق هذا الهدف سعت وزارة التعليم العالي إلى تنفيذ عدد من السياسات التنفيذيّة التي تمّ اعتمادها في الخطّة الخمسيّة العاشرة ، والتي من أهمّ أهدافها تحديث الخطط الدراسيّة والمناهج وتطويرها بما يلبّي حاجات التنمية الشاملة ، وسوق العمل بالإضافة إلى تطوير برامج مُستحدَثة تستجيب للاحتياجات المجتمعيّة المعاصرة.

ولعلّ من أهمّ موجبات الخطّة هو أنّ مؤسّسات التعليم العالي المنتشرة داخل القطر والتابعة لوزارة التعليم العالي (جامعات، معاهد عليا، معاهد متوسّطة) تقدّم مئات البرامج (التخصّصات) تحت مسمّيات ودرجات أكاديميّة مختلفة تتوزّع ضمن عدد من القطاعات الأكاديميّة . ولقد أشارت الدراسات العديدة المختصّة بتحليل الوضع الراهن لبرامج ومناهج التعليم العالي(الصافتلي،2008 وكنعان،2009) إلى أنّ هذه البرامج تتسمُ بالتركيز على المعارف والمفاهيم النظريّة على حساب المهارات والجانب العمليّ التدريبيّ، والنمطيّة في البرامج والمفاهيم على مستوى الجامعات، وافتقار كلّ كليّة وبرنامج إلى رسالة وأهداف وآليات لتحقيق الأهداف وربط المناهج بالأهداف، وغياب المعياريّة في توصيف البرامج الأكاديميّة ومناهجها، وبروز الحاجة إلى الانتقال إلى تعليم مرتكز على المعايير .

فكان المنطلق إلى تطوير وتحديث البرامج والمناهج يجب أن يستند إلى المرتكزات الأساسيّة الآتية:

1 – الانتقال إلى التعليم المرتكز على المعايير (المعيّرة): بتطوير ما يُسمّى بالمعايير المرجعيّة الأكاديميّة Academic Reference Standards على المستويين الوطني والمؤسّسي. واعتماد هذه المعايير كمرتكز مرجعيّ لبناء مناهج التعليم والتعلُّم، وهذا يُحتّم على المجتمع الأكاديميّ بكافة مكوّناته تبنّي ثقافةٍ جديدة تقوم على المعيرة (Standardization). في عمليّة صياغة المناهج والانخراط البنّاء في عمليّة تحديثها ،وبناء المقدّرات البشريّة

الّلازمة للتمكّن من إدماج هذه الثقافة الجديدة في جميع مفاصل العمليّة التعليميّة والتربويّة، بما في ذلك التقويم والقياس للطلبة والخرّيجين .

2 – حقلنة المناهج : وذلك بتبنّي مفهوم الحقول الأكاديميّة (Fields) عوضاً عن التخصّصات الأكاديميّة (Disciplines). كمنطلقٍ لبناء البرامج والمناهج نظراً لسهولة الإسقاطات المهنيّة للحقول الأكاديميّة في سوق العمل.

3- تمهير المناهج : وذلك بتزويد المناهج بالمهارات الأساسيّة الّلازمة للطالب سواءً منها المتّصلة بالحقل المعرفيّ التخصّصيّ أو الممارسة المهنيّة أو تلك القابلة للتحويل والانتقال.

وثيقة المعايير المرجعيّة الأكاديميّة الوطنيّة (NARS) لبرنامج معلّم الصفّ :

أ- **المعرفة والفهم** : يجب أن يكون الخرّيج قد اكتسب المعارف وقادراً على فهم الآتي:

1- فلسفة التعليم الأساسيّ وخصائصه وتشريعاته وأنظمته في سوريا.

2- المبادئ والنظريّات التربويّة والنفسيّة.

3- خصائص النموّ ومتطلّباته للأطفال العاديّين وذوي الاحتياجات الخاصّة .

4- أسس ومبادئ السلوك الإنسانيّ.

5- طرائق التعليم والتقويم الخاصّة بالتعليم الأساسيّ.

6- تصميم المناهج التربويّة وتنفيذها وتقويمها.

7- أسس الإدارة المدرسيّة والتوجيه التربويّ.

8- نظريّات تقنيات التعليم والاتّصال.

9- أساسيّات الّلغة العربيّة والرياضيّات والعلوم الطبيعيّة والعلوم الاجتماعيّة وتطبيقاتها والتربية الفنيّة والتربية الموسيقيّة والتربية الدينيّة وتطبيقاتها بما يتناسب مع مناهج الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

10- أسس ومبادئ أدب الأطفال.

11- أسس ومبادئ مسرح الأطفال.

12- طرائق حماية البيئة والمحافظة عليها على الصعيدين المحليّ والعالميّ.

13- أسس تخطيط التعليم واقتصاديّاته ولا سيّما في مجال التعليم الأساسيّ.

14- أسس توفير البيئة الآمنة للأطفال والمحافظة على أمنهم وسلامتهم.

15- أسس البحث العلميّ في التربية وعلم النفس .

16- المشكلات السلوكيّة للأطفال وبرامج علاجها.

ب- **المهارات الذهنيّة:** يجب أن يكون الخرّيج مكتسباً للمهارات الآتية :

1- التفكير وحلّ المشكلات التربويّة والنفسيّة بشكلٍ منطقيٍّ.

2- الربط التكامليّ بين المعارف والمعلومات في المقرّرات المختلفة.

3- التعامل العلميّ مع المستجدّات التربويّة.

4- تبسيط المعلومات وتنظيمها وتفسير الحوادث والظواهر.

5- الإبداع والتجديد في التعليم.

6- التقصّي والاكتشاف العلميّ.

ث- المهارات المهنيّة والعلميّة : يجب أن يكون الخرّيج مكتسباً للمهارات العلميّة والمهنيّة الآتية:

1- تصميم الدروس وتنفيذها وتقويمها.

2- تصميم الأنشطة الصفيّة واللاصفيّة .

3-تصميم التقنيات التعليميّة واستخدامها.

4- إدارة الصفّ والمدرسة واجتماعات أولياء الأمور وورش العمل التربويّة والاجتماعيّة.

5- إعداد أدوات التقويم التربويّة المتنوّعة واستخدامها.

6- التواصل اللّفظي وغير اللّفظي في المواقف التربويّة.

7- التعامل السليم مع المتعلّمين العاديّين وذوي الاحتياجات الخاصّة وفق المعطيات التربويّة والنفسية.

8- جمع المعلومات المختلفة باستخدام التكنولوجيا الحديثة وتحليلها.

9- توفير البيئة الآمنة للأطفال.

10- توظيف تقنية المعلومات والاتّصال والإعلام في العمليّة التعليميّة.

11- تحفيز المتعلّمين على التعلّم الذاتي.

ج- المهارات العامّة والقابلة للانتقال: يجب أن يكون الخرّيج مكتسباً للمهارات العامّة الآتية :

1- التواصل الشفهيّ والكتابيّ والالكترونيّ مع الآخرين.

2- العمل الفردي والجماعيّ .

3- التكيُّف مع الحياة والمتغيّرات والمستجدّات.

4- التعلّم الذاتيّ مدى الحياة من خلال استخدام المصادر المعرفيّة المتنوّعة وتنمية الهوايات الشخصيّة.

5- خدمة المجتمع والمشاركة في أنشطته المختلفة .

6- الالتزام بالقيم والعادات الثقافيّة العربيّة الأصيلة.

7- الالتزام بالممتلكات العامّة والخاصّة والبيئة .

8- إدارة الوقت والاستثمار الأمثل له.

9- استخدام أساليب البحث التربويّ وأدواته.

10- التمكّن من اللّغة العربيّة، وإجادة لغة أجنبيّة.

11- اتّخاذ القرارات المناسبة .

12- إدارة الانفعالات وتنظيمها. (وزارة التعليم العالي ، 2011،ص11- 35).

ونتيجة للعديد من العوامل المؤثّرة في الوضع اللّغوي والتي تؤدي إلى تدنّيه مثل قلّة الاهتمام بالطفولة المبكّرة على أنّها العصر الذهبيّ لاكتساب اللّغة بصورةٍ عفويّة ، وضبابيّة أهداف تعليم اللّغة العربيّة في أذهان القائمين على تعليمها، والخلل في محتوى المناهج والبعد بينه وبين لغة الحياة النابضة الزاخرة ، والقصور في استخدام التقنيات التربويّة في العمليّة التعليميّة، وجفاف القواعد النحويّة ، وقلّة توافر القدوة الحسنة من المعلّمين في التحدّث بالفصيحة ، وضعف إعداد المعلّمين ..

نتيجةً للعوامل السابقة وغيرها صدر القرار الجمهوريّ رقم /4/تاريخ 2007/1/26 بتشكيل لجنة التمكين للّغة العربيّة والمحافظة عليها، والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها. وقد حدّدت لجنة تمكين اللّغة العربيّة المهام المسندة إلى جميع المؤسّسات المعنيّة في خطّتها وأوكلت إلى اتّحاد الكتّاب العرب بدمشق المهامّ الآتية:

1- طباعة الكتب الخاصّة بالأطفال من شعرٍ وقصصٍ ومسرحيّات ، وتوزيعها على أوسع نطاق وبأسعارٍ رمزيّةٍ على أن تكون متنوّعة وتراعي مراحل الطفولة ، ومضبوطة بالشكل وبإخراجٍ جيّد.

2- إجراء مسابقات للأدباء الذين يكتبون للأطفال في مختلف الفنون الأدبيّة وتخصيص جوائز للفائزين، وطباعة الأعمال الفائزة وتوزيعها.

3- إجراء مسابقات للأطفال في مختلف الفنون الأدبيّة وتخصيص جوائز للفائزين وطباعة النتاج للفائز وتوزيعه.

4- إخراج الحكايات الشعبيّة بالعربيّة الفصيحة وطباعتها ونشرها.

5- تخصيص أعدادٍ من دوريّات الاتّحاد للأعلام الذين خدموا العربيّة سابقاً وحاليّاً.

6-التزام الفصيحة في ندوات الاتّحاد وفي المناشط اللّغويّة في جمعيّاته ولجانه.

(السيّد ، 2008، ص199).

وتنفيذاً لبنود خطّة وزارة التربية في مجال التمكين للّغة العربيّة؛ تمّ العمل على تفعيل دور المكتبة المدرسيّة ، من خلال تحديد مهام أمين المكتبة و المدير ، ومهام الموجّهين التربويين والاختصاصيّين ، ومهامّ المعلّمين والمدرّسين.

مهام المعلّمين والمدرّسين :

1- مشاركة المعلّمين والمدرّسين في لجنة تفعيل المكتبة المدرسيّة التي يرأسها المدير، تجتمع مرّةً في الشهر لوضع برنامج عمل المكتبة، والمساهمة في انتقاء الكتب التي ترفد المناهج التعليميّة ومعالجة المشكلات التي تواجه المكتبة المدرسيّة .

2- اصطحاب المراجع العلميّة والأدبيّة الخاصّة بالدرس (ديوان شعر، مجموعة قصصيّة، رواية، معاجم، موسوعات علميّة أو تاريخيّة..) إلى غرفة الصفّ لاستقاء المعلومات من ينابيعها، وتشجيعاً للطلبة على استعارة الكتاب وتنمية حبّ الاطّلاع والتعلّم الذاتي لديهم.

3- تكليف الطلاّب اصطحاب المراجع الخاصّة بالدروس التي سيتمّ تناولها بالدراسة من مكتبة المنزل للإفادة منها في إغناء الدرس بالمعلومات.

4- غرس حبّ المطالعة في قلوب التلاميذ من خلال الكتب والمجلاّت المناسبة لأعمارهم في مرحلة التعليم الأساسيّ الحلقة الأولى من خلال تنظيم الزيارات المتكرّرة للمكتبة، وعرض الكتب المصوّرة عليهم، والتحدّث عنها بشكلٍ مشوّقٍ، وقراءة بعض القصص القصيرة منها وإجراء حوارٍ حولها.

5- تكليف المتعلّمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسيّ جمع بعض المعلومات المبسّطة عن موضوعٍ مُعيّنٍ يتعلّق بما عرفوه من معلوماتٍ في كتبهم المدرسيّة، مستفيدين ممّا في المكتبة من كتبٍ مُبسّطة أو مقالات في مجلاّت متنوّعة.(وزارة التربية،2010).

كما تمّ التوصية بمناسبة الاحتفال باليوم العالميّ للّغة العربيّة في الأوّل من آذار، وللّغة الأمّ في الحادي والعشرين من شهر شباط بالعمل تنفيذاً لخطّة وزارة التربية على إجراء مسابقاتٍ (في كتابة القصّة- الشعر- المسرحيّة- المقالة-) على مستوى المدارس ، بالتنسيق مع لجنة التمكين في كلّ محافظة ونقابة المعلّمين ومنظّمتي الشبيبة والطلائع. ونشر الإبداعات الفائزة في مجلاّت الحائط في المدارس. وإقامة معرض للكتاب في بهو المدارس ، ونشر أسماء التلاميذ الذين استعاروا كتباً للمطالعة في لوحات شرف المدرسة.(وزارة التربية،2009). كما تمّ التوصية بإجراء ما يأتي :

إضافة بندٍ إلى لائحة تقويم المعلّمين يتعلّق بمدى اهتمام المعلّمين بالأنشطة اللّغويّة الصفيّة واللاصفيّة. وتفعيل المسرح المدرسيّ لدوره الفعّال في الارتقاء بالأداء اللّغويّ، وتفعيل الدورات التدريبيّة في المحافظات وتخصيص حيّزٍ للدورات في إطار التدريب المستمرّ للتطبيقات اللّغويّة. وتفعيل المسابقات اللّغويّة في مدارس كلّ محافظة، ومن ثمّ بين المحافظات(وزارة التربية،2009).

_ توصيات منبثقة عن مؤتمر تمهين التعليم في لبنان /محور إعداد المعلّمين في مرحلتي الروضة والتعليم الأساسيّ/. (2009):

يحتوي مضمون التوصيات على ثلاث نقاط أساسيّة :

1- خصوصيّة المرحلتين (الحضانة، والابتدائيّة) وكلّ ما يتعلّق بهذه الخصوصيّة يشكّل توصيات لتمهين التعليم في هاتين المرحلتين.

2- توصيات محدّدة تمّت الموافقة عليها بشكلٍ عامٍ بالإجماع من قبل المشاركين .

3- توصيات أُضيفت من قبل المشاركين إلى ورقة المناقشة وهي تتناول دور المعنيّين الأساسيّين في التمهين ومسؤوليّتهم.

إنّ دقّة المرحلتين (الحضانة والابتدائيّة) وخصوصيّتهما تتطلّبان إعداد معلّمين متخصّصين لهاتين المرحلتين ، معلّمين قادرين على إدارة الصفّ وملمّين بمعرفتهم بالطفل آخذين بالاعتبار محيطه العائليّ والاقتصاديّ والاجتماعيّ والثقافيّ ، وآخذين أيضاً بالاعتبار الأطفال ذوي الحاجات الخاصّة والذين يعانون من صعوبات مختلفة في مراحل نموّهم وتعلّمهم ، وهذا يعني إدخال محاور أو وحدات تعليميّة تؤهّل المعلّمين على التنسيق مع المربّين التقويميّين في متابعة الأولاد ذوي الحاجات الخاصّة والعمل على احترام حقوقهم.

ورأت الوثيقة أنّ إتقان اللّغة التعليميّة والمواد التعليميّة في هاتين المرحلتين وضرورة القدرة على ربط بعضها ببعض؛ يشكّل مدخلاً أساسيّاً يعطي لمختلف الاكتسابات معنىً وأهميّةً ممّا يحتّم ضرورة إيجاد أطر طيلة فترة الإعداد وما بعده لتنمية المهارات اللّغويّة الشفويّة والكتابيّة سواءً في ما يتعلّق باللّغة العربيّة أو باللّغة الفرنسيّة والإنجليزيّة كما يجدر إدراج المهارات اللّغويّة في معايير التقويم. (المقدّم،2009).

_الهيئة القوميّة لضمان جودة التعليم والاعتماد في جمهوريّة مصر العربيّة(2009).

وثيقة المستويات المعياريّة لمحتوى مادّة اللّغة العربيّة للتعليم قبل الجامعيّ

تمّ إعداد هذه الوثيقة في ضوء المتغيّرات العلميّة والتكنولوجيّة واللّغويّة والتربويّة والنفسيّة التي يشهدها نهاية العقد الأوّل من الألفيّة الثالثة، ولأوّل مرّة تُقدَّم وثيقة لمعايير اللّغة العربيّة ومؤشّراتها وعلاماتها المرجعيّة لتتميّز بما يأتي:

1- توسّعت في النظر إلى مفهوم المعيار فلم تقتصر على الجانب المعرفيّ فقط بل امتدّت لتشمل العمليّات العقليّة ومهارات التفكير العليا بالإضافة إلى الجانب الوجدانيّ المتمثّل في القيم والاتّجاهات والعادات اللّغويّة المرغوبة لصناعة متعلّم جديد منفتح مفكّر مبدع ومثقّف ، قد يمتلك المهارات التكنولوجيّة التي تتطلّبها الحياة في الألفيّة الثالثة.

2- وضعت الوثيقة في اعتبارها الثقافة العالميّة إلى جانب الثقافة العربيّة الإسلاميّة.

3-اعتبرت اللّغة العربيّة مرآةً للعقل العربيّ لتؤكّد التطابق بين اللّغة والفكر وبين اللّغة العربيّة وبنية العقل العربيّ، باعتبارها أداة إنتاجٍ للفكر كما أنّه تمّ النظر إلى اللّغة العربيّة باعتبارها لغةً وظيفيّةً لها فاعليّتها في التواصل والتعلّم مدى الحياة، والتأكيد على تعلّم اللّغة العربيّة تعلّماً

ذاتيّاً وعن بعد وعبر الإنترنت والبرمجيّات، وعبر برامج تعلّم ذكيّة تقوم على نظم معالجتها آليّاً.

4-اعتبرت الوثيقة اللّغة العربيّة ليس فقط مستودعاً للثقافة العربيّة الأصيلة وحاملةً للتراث عبر الأجيال بل اعتبرتها أيضاً نظاماً ثقافيّاً متنامياً، ومجالاً معرفيّاً له بنيته التي تقوم على قواعد ومعايير تضبط الممارسة اللّغويّة الشفهيّة، والكتابيّة وتوجّهها، ممّا يكشف عن تكامل علومها في ضوء المعنى اللّغويّ والسياق الاجتماعيّ.

5- نظرت الوثيقة إلى الأداء اللّغويّ السليم بفنونه ومهاراته بوصفه الجانب النشط والوظيفيّ للّغة العربيّة، وحتّى ينتقل التعليم اللّغويّ من ثقافة الإبداع والتعليم البنكيّ، والتعلّم عن اللّغة إلى ثقافة التمهير باعتبار اللّغة مهارات متكاملة ، وإلى ثقافة الإبداع وثقافة التفكير لإنتاج اللّغة العربيّة الفصحى الميسّرة في مواقف الاتّصال اللّغويّ سواءً كانت هذه المواقف حيّةً طبيعيّةً أو عبر وسائط متعدّدة.

6-أولت الوثيقة الجانب الأخلاقي والقيمي مكانةً متميّزةً حيث ركّزت على تربية الأعماق ، وتنمية الأخلاق من خلال نصوصٍ وفنونٍ لغويّةٍ تراثيّةٍ ومعاصرة تحتضن القيم العربيّة الأصليّة وتؤمنُ بالتعدّديّة والحوار والتنوّع وحريّة التفكير والتعبير، بالإضافة إلى التأكيد على الملكيّة الفرديّة حقّاً وواجباً وكذلك الأمانة العلميّة والاقتباس والتوثيق، في أخلاقيّات التعامل والتواصل التكنولوجيّ على المستويات القطريّة والإقليميّة والعالميّة.

7-وضعت المعايير والعلامات المرجعيّة والمؤشّرات في إطار مصفوفة تراعي المدى والتتابع عبر المستويات التعليميّة المختلفة، كما أنّها عنيت ليس فقط بالمعايير والمؤشّرات بل أيضاً بالعلامات المرجعيّة كما أنها شملت مصفوفات بالمجالات والمراحل التعليميّة والتكامل بين فنون اللّغة العربيّة ممّا يؤكّد طبيعة التعامل اللّغويّ في هذه الوثيقة الجديدة.

8-الوثيقة قدّمت النواتج المُتوقّعة من المتعلّم للّغة العربيّة عبر المراحل التعليميّة المختلفة موضّحةً السمات والخصائص والصفات اللّغويّة التي تميّز المتعلّم في نهاية كلّ مرحلةٍ تعليميّةٍ بدءاً من نهاية المرحلة الثانويّة نزولاً إلى نهاية المرحلة الإعداديّة وصولاً إلى نهاية المرحلة الابتدائيّة.

وقد حدّدت الوثيقة معايير الخريج لمادّة اللّغة العربيّة في نهاية مرحلة التعليم الأساسيّ (1-9)

1- يقدّر الخرّيج اللّغة العربيّة والثقافة العربيّة. 2- يلتزم بآداب الاستماع والتحدّث 3- يشرح المسموع والمقروء. 4- يتحدّث ويقرأ في وضوح وبسرعة مناسبة. 5- يكتب مراعياً قواعد الخطّ والإملاء. 6- يتواصل شفاهةً وكتابةً عبر الوسائط المتعدّدة. 7- يراعي فنيات الحديث والقراءة والكتابة. 8- يقرأ متمثّلاً المعنى. 9- يستوعب النصّ المسموع والمقروء. 10- يتعرّف التنظيم والبنية في وثائق معلومات متعدّدة . 11- يستنتج العلاقات في عناصر العمل الأدبيّ.

12- يستخدمُ بعض القواعد اللّغويّة متوسّعاً فيها. 13-ينوّع في استخدام أنماط الأساليب النحويّة. 14-يستخدم مهارات التحرير الكتابيّ. 15- يعبّر عن مشاعره كتابةً بأسلوبٍ مؤثّرٍ. 16- يكتب في مجالات بسيطة متنوّعة . 17- يحدّد الفكرة العامّة فيما يستمع إليه أو يقرؤه. 18- يدعم أحاديثه بأدلّةٍ مقنعة. 19-يقرأ مستقلاً في وحداتٍ فكريّةٍ ذات معنى. 20- يميّز شكل العمل الأدبيّ مُدركاً مضمونه. 21- يتذوّق جماليّات النصّ الأدبيّ.

22- يحاكي بعض أنماط التراكيب وبنى الكلمات. 23- يستخدم بعض القواعد النحويّة البسيطة. 24- يتعرّف مواقع الكلمات النحويّة في التراكيب العربيّة. 25- يقبل على القراءة في وسائط متعدّدة. 26- يكتب ويتحدّث بلغةٍ عربيّةٍ سليمةٍ.

_الوثيقة الوطنيّة المُطوّرة لمنهج مادّة اللّغة العربيّة للمراحل من رياض الأطفال حتّى نهاية التعليم الثانويّ.الإمارات العربيّة المتّحدة. (2010).

ومن أمثلة الجهود الإماراتيّة موثّقةً بمصادرها الإعلاميّة وتواريخها :

-إعلان عام 2008 عاماً للهويّة الوطنيّة .

-مجلس الوزراء يعتمدها لغةً رسميّةً :تمكين اللّغة العربيّة اتحاديّاً.

-العمل ببدء تنفيذ قرار مجلس الوزراء باعتماد العربيّة لغةً رسميّةً.

-قرار إداريّ بشأن الحفاظ على سلامة اللّغة العربيّة في إمارة الشارقة .

-تعميم اللّغة العربيّة في محاكم دبيّ :في كافة الأعمال والمكاتبات والمخاطبات والإدارات والأقسام.

-اعتماد العربيّة في دوائر عجمان .

-توجّه للرقابة على الخطّاطين وشركات الدعاية والإعلان في شوارع رأس الخيمة.

-إعلانات الشوارع في رأس الخيمة تحت المراقبة اعتباراً من يوليو .

-اعتماد اللّغة والأرقام العربيّة في المعاملات الرسميّة برأس الخيمة .

-غرامات ماليّة لمن يشوّه اللّغة العربيّة في أمّ القيوين .

-وزارة الثقافة والشباب وتنمية المجتمع تطرح مبادرة للحفاظ على اللّغة العربيّة وتطالب بإنشاء مجلس أعلى للحفاظ عليها.

-مشروع (معاً ..نجعل القراءة عادةً يوميّةً) لتنمية المهارات اللّغويّة والمعرفيّة ،من تنفيذ جمعيّة حماية اللّغة العربيّة.

-جهود حكوميّة لإعادة اللّغة العربيّة لدواوين الإمارات .

-دائرة الشؤون الإسلاميّة تطلق مشروعاً لحماية اللّغة العربيّة .

-بلديّة الشارقة وحملة لغتنا هويّتنا. (الجابريّ،2008، ص315)

تمثّل هذه الوثيقة تطويراً للوثيقة التي اعتمدتها وزارة التربية والتعليم الإماراتيّة في عام 2002 والتي تسعى بها إلى إعادة النظر في جوانب النقص أو القصور لسدّ الثغرات وللنهوض بمنهج اللّغة العربيّة إلى المستوى الذي يحقّق لها التطوّر الحقيقيّ في آليات تعليمها وتعلّمها بحيث تصبح قادرةً على منافسة اللّغات الحيّة اليوم. ورأت الوثيقة إنّ معلّم اللّغة العربيّة يجب أن يكون القدوة المثلى في توظيف اللّغة قراءةً وكتابةً وتحدّثاً ، فالمتعلّمون يكتسبون طرائق التفكير والتعبير من معلّميهم بدرجةٍ كبيرةٍ.ولعظم المسؤوليّة التي يتحمّلها المعلّم فإنّ عمليّة التدريس يجب أن تكون منهجيّةً، ومدروسةً، ومخطّطاً لها، كي تؤتي ثمارها على الوجه الأكمل.

أوّلاً: معايير التخطيط لتعلّم اللّغة العربيّة وتعليمها : تقوم معايير التخطيط وفق الوثيقة على :

1- ربط معايير التعليم بالأهداف العامّة لتعليم اللّغة العربيّة. 2- الربط بين المعارف والمهارات ربطاً وظيفيّاً. 3- تحقيق التكامل بين مهارات اللّغة وفنونها. 4- توظيف محتوى المادّة بشكلٍ يلائم المتعلّمين من ناحيتيّ القدرات والميول. 5- إغناء المحتوى بمعلومات متنوّعة ومتجدّدة تُجمع من مصادر تعلّم مختلفة. 6- تطوير طرائق وأساليب متنوّعة، وذات فاعليّة تبرز دور المتعلّمين في عمليّة التعلّم. 7- تصميم أنشطة تعليميّة، وتعلّميّة، وتقويميّة، توافق مستويات المتعلّمين جميعهم، وتولي اهتماماً بذوي القدرات الخاصّة.

8- تصميم أنشطة تعليميّة وتعلّميّة تساعد على بناء المفاهيم والمهارات بناءً علميّاً يقوم على التدرّج والتسلسل. 9- التركيز في بناء الأنشطة ، وتوظيفها على مهارات التفكير الإبداعيّ الناقد.

ثانياً : معايير تنفيذ مواقف تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها:

معايير تعليم المهارات :

1- عدّ المهارات كتلة واحدة تفيدُ جميعها في تحقيق مهارات التواصل الشفويّ والكتابيّ تحقيقاً جيّداً . 2- تنمية تلك المهارات نموّاً متدرّجاً ومدروساً. 3- توظيف تلك المهارات في الحصص والموادّ المختلفة. 4- الاستفادة من التقانة في تنمية تلك المهارات وتعزيزها.

5- تصميم الأنشطة المختلفة بما يحقّق معه نمو المهارات.

معايير تعليم المعارف والمفاهيم:

1- البناء المتدرّج في عرض المفاهيم. 2- ربط المفاهيم بعضها بعضاً. 3- تأكيد الترابط بين المعارف والمفاهيم اللّغويّة والأدبيّة. 4- تربية الذائقة النقديّة والحسّ اللّغويّ عند المتعلّمين .

5- تسخير المعارف والمفاهيم لخدمة المهارات اللّغويّة.

معايير تعزيز الاتّجاهات نحو اللّغة العربيّة :

تعزيز الاتجاهات نحو اللّغة العربيّة وأدوارها من غير افتعال وتكلّف.

ثالثاً: معايير تهيئة فرص التعلّم :

1-تهيئة فرص التعلّم الذاتيّ للمتعلّمين، والانطلاق من الاكتشاف وحلّ المشكلات والتدريب على مهارة صناعة القرار واتّخاذه. 2- تزويد المكتبة بالموادّ القرائيّة الشائقة والمتنوّعة والتي تغني محتوى المنهج، والمتناسبة ومستوى المتعلّمين. 3- مراعاة الفروق الفرديّة، والبيئيّة والثقافيّة من خلال تصميم أنشطة متنوّعة تناسب ميول المتعلّمين واهتماماتهم. 4- اكتشاف مواهب المتعلّمين، وتنميتها، والاستفادة منها. 5- الاستفادة من معطيات مصادر التعلّم والبحث، وتدريب المتعلّمين على توظيفها توظيفاً علميّاً صحيحاً. 6- تشكيل الجماعات الأدبيّة المختلفة لصقل المواهب والاستفادة منها في تحقيق نموّ الشخصيّة المتوازنة المتكاملة.

رابعاً : إدارة بيئة التعلّم :

1- تهيئة بيئة تعلّم آمنة، وشائعة، ومرنة للمتعلّمين، تدعم التعلّم والبحث والاستقصاء.

2- الحرص على تهيئة التقانات اللازمة والوسائط المختلفة التي تمكّن المتعلّمين من الاستفادة منها في تحقيق تعلّمٍ فعّال. 3- توظيف مصادر التعلّم الموجودة خارج المدرسة، وعدّها رافداً رئيساً لمصادر التعلّم الصفّي.

خامساً : رعاية ذوي الاحتياجات الخاصّة :

إشراكهم في النشاطات اللّغويّة والأدبيّة على المستوى المحلّي والعربيّ والعالميّ .

كما أكّدت الوثيقة على ضرورة توظيف التقانة في تعليم اللّغة العربيّة كأداة استخدام ، وإنتاج، واتّصال، وبحث.

الفصل الثالث

مراجعة أدبيات البحث

تعريف اللغة _

مكانة اللغة العربية _

التحديات التي تواجه العربي ـ ة _

واقع اللغة العربية في القطر العربية السوري_

واقع مناهج اللغة العربية في كلية التربية قسم معلم الصف_

_ جودة تدريس اللغة العربية

_ جودة المعلم

نظام إعداد المعلم_

محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربوي_

_ أعضاء الهيئة التدريسية ودورهم في إعداد معلم الصف

حوسبة اللغة العربية كخطوة هامة في تحسين جودة تدريسها-

1/3/1_ تعريف اللّغة ؟

للغة تعريفات كثيرة فقد عرّفها ابن جنّي (٣٩٥هـ) وهو أبرز علماء العربيّة قديماً يقول : "حدّ اللّغة أصوات يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم ". فاللّغة – أيّ لغة– لا بدّلها من عناصر ثلاثة :

الأوّل : أنّها أصوات أي حروف يُنطق بها .

الثاني : أنّها وسيلة للتعبير ونقل الأفكار .

الثالث : أنّها وسيلة لتعبير أصحابها عن أهدافهم .

أما "دي سوسير" وهو من أبرز علماء اللّغة الغربيّين في العصر الحديث فيقول في تعريف اللّغة: "إنّ اللّغة ظاهرة اجتماعيّة ينبغي دراستها في ضوء علاقتها بالمتحدّثين بها ومشاعرهم النفسيّة". (الأسود، 2009).

وأصل اللّغة عند أبي نصر الجوهريّ صاحب معجم الصحاح : لغي أو لغو حُذفت الياء أو الواو وعُوّض عنها بالهاء أو أصلها لغوة من لغا يلغو إذا تكلّمَ فحُذفت الواو تخفيفاً وضُمّ أوّل الكلمة ، والاستقراء يعين على هذا الرأي فإنّ الواو محذوفة من أصل أخ و أب وسنة (المحاسني، 2008، ص10).

ومن الألفاظ ذات الصلة باللغة :

الكلام : الكلام في أصل اللّغة عبارة عن أصوات متتابعة لمعنىً مفهوم. وقال الراغب الأصفهاني: الكلام يقع على الألفاظ المنظومة وعلى المعاني التي تحتها مجموعة. ولا يخرج المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللّغويّ، واللّغة ترادف الكلام في بعض إطلاقاته.

البيان : البيان لغةً الإظهار والتوضيح والكشف عن الخفيّ والمبهم. قال اللّه تعالى : "علّمه البيان" (سورة الرحمن آية ٤). أي الكلام الذي يبيّن به ما في قلبه ولا يخرج المعنى الاصطلاحي عن المعنى اللّغويّ.(الجابري،2009، ص309).

2/3/1_ مكانة اللّغة العربيّة:

للغة العربيّة مكانة مرموقة بين لغات العالم لا يمكن لأحد أن ينكرها أو يبخسها حقّها ومقدارها لا سيّما أنّها اللّغة التي نزل بها القرآن الكريم والذي أسهم في صونها وحفظها مصانةً عبر العصور كما كان له دورٌ عظيمٌ في توحيد اللّهجات العربيّة في لسانٍ واحدٍ "وبنزول القرآن الكريم أخذت تلك اللّهجات تتقارب ويزول ما بينها من اختلافٍ فالتقت في لسانٍ واحدٍ هو اللّسانُ العربيّ الذي نزل به القرآن الكريم، وبتوحيد العربيّة في لسانٍ واحدٍ كُتبَ لها الخلود لأنّ هذا اللّسان سلك بها سبيل الرسوخ والصمود أمام الألسنة التي صادفتها في بقاع انتشارها"(عون ، 2008، ص131). كما أنّها لغة حيّة أسهمت في الحفاظ على

التراث الإنسانيّ ونقله إلى اللّغات الأخرى فما كان لكتب التراث في حضارة الفرس والهنود أن تصل إلى أوروبا لولا اللّغة العربيّة لذلك فإنّ المنصفين والعقلاء العارفين من الشعوب الأخرى يدركون فضل لغتنا العربيّة وعظيم شأنها ودورها الحضاريّ. وبالإضافة إلى ذلك فهي لغة حملت إلى التراث الإنسانيّ فكر أبنائها ولا سيّما في عصورهم الزاهية فتسابقت مكتبات أوروبا الناهضة آنذاك لاقتنائها ولا تزال مؤلّفات ابن رشد،وابن سينا،والخوارزميّ، وابن عربيّ،وسواها تتصدّر أمّات الكتب على رفوف تلك المكتبات وليس خافياً على أحد كيف كان الساعون إلى المعرفة من حضارات الفرس والهنود والروم يتسابقون إلى جامعات بغداد ودمشق في العصر العباسي ليتعلّموا اللّغة العربيّة ولينهلوا من الحضارة العربيّة.وقد رافقت اللّغة العربيّة أبناءها منذ القرن السابع الميلاديّ في فتوحاتهم عبر شمال أفريقيا وشبه الجزيرة الإيبيريّة وإلى أواسط آسيا وشبه القارّة الهنديّة شرقاً، وجنوب شرق آسيا حاملةً معها الحضارة الإنسانيّة، وبدا أثرها واضحاً بوصفها لغة علمٍ وأدبٍ وفنٍّ في لغاتٍ كثيرةٍ من اللّغات التي احتكّت بها كالإسبانيّة والبرتغاليّة والإيطاليّة والألمانيّة والإنجليزيّة وغيرها من اللّغات الحيّة منذ القرون الوسطى. "واستطاعت أن تحملَ حضارةً ممّا عرفت الإنسانيّة من حضاراتٍ وكان لها القدرة الكاملة على تمثّل القضايا الفكريّة والفلسفيّة والعقائديّة للأمم التي احتكّت بها بل أنّها زادت عليها."(نهر، 2008، ص42). وما يميّز اللّغة العربيّة صمودها وبقاؤها حيّةً عبر القرون فكان لها مكانتها بين أخواتها اللّغات الساميّة "لقد أجمع فطاحل العلماء وفحول الأدباء، على أنّ اللّغة العربيّة، أفصح اللّغات الساميّة وأحكمها استعمالاً، وأوسعها مجالاً، فقد كرّت الأجيال وتنكّرت الأحوال، فانطمست آثار واندرست أخبار، وطاحت دول، وبادت ملل، فاستسرت آياتها، وعفت نعاتها، وتلك اللّغة تدور مع الأحقاب في غلائل الآداب وغلواء الشباب.لا يرهقها هرم، ولا يخلقها قدم تجول بها الألسنة وأطراف اليراع في صدور المحافل وبطون الرقاع، فتنتظم فرائدها، وتعقل شواردها، فكأنّها وهي ابنة القرون الخالية، والأمم الماضية نشأت في اليوم الحاضر أو أمس الدابر. "(الخطيب،٢٠٠٤،ص١١٣).

كما استطاعت اللّغة العربيّة بفضل القرآن الكريم، وإرادة أبنائها عبر التاريخ أن تقهرَ كلّ الصعاب التي واجهتها وهدّدت كيانها منذ القديم إلى يومنا هذا متحدّيةً كلّ من يحاول النيل منها فصانت بقاءنا وحافظت على هويّتنا وعصمتنا عن التفرّق والاضمحلال، وبفضل ثباتها ومتانتها صانت وحدة الأمّة وطموحات أبنائها، فقد استطاعت اللّغة العربيّة أن تواجه الغزو الحضاريّ والثقافيّ في مختلف عصورها فأفادت من فرص التواصل والاحتكاك الاجتماعيّ والفكريّ دون أن تذوب في الحضارات الأخرى، مع أنّها خضعت زمناً طويلاً لأكبر إمبراطوريّتين في العصر القديم وهما الإمبراطوريّة الرومانيّة والإمبراطوريّة الفارسيّة، ومن

قبلهما واجهت الثقافة والحضارة الهلينيّة، كما واجهت سياسة التتريك فيما بعد.(الفيصل،2010).
ولعلّ ما يميّز لغتنا العربيّة هو ديناميكيتها، ومرونتها المرتكزة على أصالةٍ وجذور قلّ أن تتصف بها لغةٌ من اللّغات الحيّة، ويتجلّى ذلك في قابليّتها للتصرّف والاشتقاق.
كما تثبت لغتنا العربيّة أنّها قادرة على ما عجزت عن تحقيقه لغات كثيرة في العالم، وهو الاحتفاظ بالأصالة مع الماضي من جهة والتجاوب مع متطلّبات العصر ومستجدّات الحياة من جهةٍ أخرى. وتنفرد اللّغة العربيّة بهذه الميزة تفرّداً خاصّاً بها بين لغاتٍ عديدةٍ ، ينطبق ذلك على الشعر والنثر، فما نزال قادرين نحن _أبناء العربيّة_ على فهم النصوص القديمة شعراً ونثراً في الوقت الذي يقف فيه أبناء الغرب عاجزين عن فهم لغتهم اللّاتينيّة الأمّ. وقد قطعت اللّغة العربيّة حتى اليوم شوطاً كبيراً من التطوّر سواءً في استخدام الألفاظ، وفي تنويع التراكيب والأساليب، ولكنّها ظلّت في نطاق قواعد الفصحى وأصولها. كما أنّ الهوّة لم تتسع بين النصوص القديمة والنصوص الحديثة، بحيث ظلّ ممكناً للقارئ أن يقرأ نصوصاً قديمةً فيفهمها تماماً أو يدركها بعد الكشف عن معاني بعض المفردات التي ضمر استعمالها اليوم.(عبد المحسن،2008).

3/3/1_ التحدّيات التي تواجه اللّغة العربيّة:

إنّ السبب الرئيس في تراجع اللّغة العربيّة يعود إلى فترة الاحتلال العثمانيّ الذي حرص على نشر الجهل، ومحاربة اللّغة العربيّة متّبعاً سياسة التتريك، ثمّ الاستعمار الغربيّ الذي سعى إلى إضعاف تدريس اللّغة العربيّة من خلال تغيير المؤسّسات المدرسيّة إلى مدارس للتعليم المتوسّط ومدارس أجنبيّة يكون فيها تدريس اللّغة العربيّة ضعيفاً، فلم تقف أطماع المخطّط الاستعماري عند حدود الجغرافيا ونهب خيرات الأرض العربيّة "لكنّه استهدف لغتها وتراثها الديني والاجتماعيّ، في عنصريّةٍ دينيّةٍ وثقافيّةٍ ترفض التعايش مع الثقافة العربيّة والإسلاميّة ، متذرّعةً بحججٍ وأسبابَ بعضها ظاهر والآخر خفيّ". (القوزي،2008،ص 237) . ثمّ احتدم الصراع بين قوى الاستعمار الغربيّ في مجال تعليم لغاتها للشعوب العربيّة المُستَعمَرة للنيل من لغتها العربيّة والنيل من هويّتها القوميّة. إنّ هذا الاستهداف يتضمّن إحداث تبديل في الأهداف العامّة للّغة العربيّة كما فعلت مراكز تطوير المناهج الأمريكيّة في مصر، حيث تمّ الاكتفاء بنموذجٍ ضعيفٍ لا يرقى لأهميّة اللّغة العربيّة وغزارتها ورحابتها، وإلغاء الصبغة القوميّة في محتواها.
ومن أسباب تراجع اللّغة العربيّة في الوقت الحاضر:

أوّلاً : التقدّم العلميّ المتسارع الذي يشهده العالم والغرب في مجال العلوم والتكنولوجيا ...وما يرافقه من مصطلحات يمطرون العالم يوميّاً بها وبألفاظ جديدة تفرض نفسها بقوّة الأمر الذي انعكس سلباً على لغتنا الأمّ.

ثانياً : إنّ ما لحق باللّغة العربيّة من قصور في العصور المتأخّرة لا يعود إلى العربيّة نفسها وإنّما يرتدّ إلى ما فرضه الغزو اللغوي على درجات متفاوتة من مباعدة بينها وبين أصحابها ومن تشكيك فيها، وعزلٍ لها عن الحياة والمجتمع والتجارب اللّغويّة المعاصرة.

ثالثاً : إنّ الوهن الذي دبّ في أوصال ذوي اللّسان العربيّ لأسبابٌ مقبولة في عرف التاريخ ..حيث كوّنت أمم الغرب حضارةً ماديّةً سرت عمقاً في أعماق المحيطات ،وسمت ارتفاعاً تجوب المجرّات، ونفذت أفقاً في عقل الإنسان وجيناته، فأصبح العالم نقطةً في شاشة الحاسوب، يقلّبها حيث يشاء.

رابعاً :هناك مستويات متعلّمة متدهورة ومنحازة إلى لغاتٍ أجنبيّة وهذه الفئات تحاول أن تقلّل من قيمة اللّغة العربيّة ،وتهضمها حقّها من التميّز والجمال، إضافة إلى إنّها لغة السيادة الوطنيّة والقوميّة.

خامساً : ومن الأسباب التي تضعف اللّغة العربيّة كذلك هي اللّغة الهجينة والوسطى ولغة الصحافة الصفراء، وهي تحكم على اللّغة العربيّة بأنّها جامدة غير متطوّرة ...مع أنّها لغة تربية، وتستطيع أن تُطوّر مع العصر...

سادساً : ومن المستغرب إنّ بعض الكتاب الحاقدين يشنّون حملةً رهيبةً في الصحافة العربيّة حيث لا يُذكر شيء عربيّ إلاّ هاجموه، إضافةً إلى أنّ وسائل الإعلام في أغلبها يهيمن عليها أناس يناصبون العربيّة العداء ...حتى أصبحت كلّ إهانة للغتنا العربيّة وللعرب مباحةً كما أصبح التقليد أعمى عند أصحاب الأقلام الصفراء... (عبيدان،2008،ص152).

ويشكّل التقصير في الإعداد اللّغويّ مُعوّقاً رئيساً، فما يميّز العربيّة هو اتّساع الفوارق بين مستواها الفصيح والرسميّ، وبين مستوياتها اللهجيّة؛ ممّا يجعل الجهد المطلوب من أبناء اللّغة العربيّة مضاعفاً. ولكنّ جهودهم المبذولة لبلوغ هذا المستوى غير مُشجّعة، ولا ترقى إلى المستوى المطلوب والذي يحتاج إلى تضافر الجهود، فلا يمكن امتلاك الجانب الفصيح من اللّغة من المحيط الاجتماعيّ فقط، بل يحتاج إلى التعليم والصقل التربويّ مُعزّزاً بإرادةٍ قويّةٍ وجهدٍ من المتعلّم نفسه "والحقيقة إنّ إتقان اللّغة العربيّة الفصيحة يتطلّب إرادة وحرصاً وجهداً يناقض ما لدى أبنائها من الزهد والإهمال في هذا الجانب من جوانب تكوينهم الفكريّ ،واهتماماتهم الثقافيّة والمعرفيّة". (فلفل،2008).

كما إنّ ظاهرة قصور الإملاء العربيّ كسائر اللّغات العالميّة تشكّل معوّقاً في إتقان اللّغة العربيّة "إنّ في الإملاء العربيّ قصوراً واضطراباً يدرك المعنيّون بالعربيّة درساً وتدريساً خطورته على تعليم وتعلّم الكتابة السليمة بهذه اللّغة، فلا يخفى في هذا السياق ما يترتّب على الاختلاف في كتابة الهمزة مثلاً من اضطراب وقلق لدى المعنيّ بالعربيّة متعلّماً ومعلّماً، ومن هذا القبيل الاختلاف في كتابة الألف بين المدّ والقصر، وعدم تمثيل الإملاء العربيّ للصوائت القصيرة في الأعمّ الأغلب ، ومن ذلك أيضاً كتابة الإملاء العربيّ لما لا يلفظ ،أو عدم كتابته ما يُلفظ ،أو كتابة البنية الصوتيّة الواحدة أحياناً بطريقتين مختلفتين لأسباب غير مقنعة ، أو لم تعد مقنعة ، يضاف إلى ذلك ما في القاعدة الإملائيّة العربيّة أحياناً من الشواذ المخالفة لها ". (فلفل، 2008).

كما أن المعلّمين في صفوف التعليم لا يخاطبون تلاميذهم بالفصحى ، ولا أساتذة الجامعات يتقيّدون بذلك ، بل إنّ بعض أساتذة العربيّة في المراحل التعليميّة كلّها يتساهلون في الأمر ويخلطون الفصحى بالعاميّة، وتكون النتيجة أفواجاً من الخرّيجين غير الملمّين بأصول اللّغة تراهم ضعفاء في القراءة والتعبير عمّا يريدون، ويسيطر على نفوسهم هذا الإحساس الثقيل بالضعف والتقصير(شقير، 2010).

أمّا التحدّي الأكبر الذي يواجه اللّغة العربيّة هو ما يشهده القرن الحاليّ من تراكم لمنجزات معلوماتيّة رهيبة لا ينفع معها إعداد متكلّم عربيّ أحادي اللّغة، فكان لا بدّ من أن تنصرف جهود المؤسّسات العلميّة والتعليميّة إلى نشر معرفةٍ لسانيّةٍ متعدّدةٍ وذلك بانتهاج طرائق تعليميّة جديدة تدخل في حسابها الاختلاف البنيويّ للأنظمة اللّسانيّة والخصوصيّة الثقافيّة وحاجات المتعلّمين ورغباتهم وأهدافهم والرّبط بين الغرض التبليغيّ للّغات والبعد التداولي لها، وهذا ما يجعل اللّغة العربيّة تواجه العولمة كواقعٍ لا مهرب منه كونها لغة حيّة قادرة على أن تكون وسيلة نقلٍ معرفيّ بالقدر الذي يؤهّلها إلى أن تكون قادرةً على الإنتاج والإبداع، وهذا ما يشكّلُ تحدّياً للّغة العربيّة يتمثّل في سياسة العولمة الجديدة التي تسعى إلى التحويل القسريّ للألسن نحو لسانٍ واحدٍ، وفي ظلّ مدّ العولمة ستكون العربيّة المستهدف الأوّل في هذه الهجمة خاصّةً وأن دعاة العولمة الأمريكيّة وحلفاءها لا ينفكّون يقرنون الإرهاب بالثقافة الإسلاميّة التي تمثّل العربيّة وعاءها والتعريب وسيلتها الأساسيّة.(قط، 2008).

ولا سيّما في أعقاب أحداث الحادي عشرَ من أيلول الذي شكّل منعطفاً خطيراً في العداء للعرب ولغتهم حيث ركّز أعداء الأمّة العربيّة على محاربة اللّغة العربيّة وربطها بالإرهاب والإرهابيّين، فأصبح من يتحدّث بها محلّ شكٍّ وشبهةٍ.

لذلك حرص أعداء هذه الّلغة على القضاء على الّلغة العربيّة الفصحى لأنّهم وجدوا في القضاء عليها قضاء على معقلٍ حصين من معاقل الإسلام وتمنّوا انقلاب الفصحى إلى لغةٍ عاميّة دون قواعد، وبذلك يبتعدُ أهلها عن القرآن الكريم. (الفيصل،2010).

وتجلّت مظاهر العولمة الّلغويّة في الخارج من خلال إلغاء الّلغة العربيّة لغةً عالميّةً في المنظّمة الدوليّة لجملةٍ من الأسباب منها:

– إلغاء أكثر الجامعات الأمريكيّة تدريس اللّغة العربيّة مستعيضةً عنها باللهجات العاميّة، وذلك بتشجيع الطلبة العرب على تسجيل رسائلها العليا بهذه اللهجات.

– إلغاء الّلغة العربيّة من بين اللّغات التي يُسمح باختيارها للامتحان لغةً عالميّةً ثانية في البكالوريا الفرنسيّة ابتداءً من عام 1995.

– سياسة الكيان الصهيونيّ في إقصاء وتهميش الّلغة العربيّة ، وإجبار الطلبة العرب على تلقي علومهم بالعبريّة أسوةً بغيرهم من الطلبة الوافدين إلى الجامعات العبريّة من أوروبا وأمريكا وأمريكا اللاتينيّة، وأفريقيا.

– تعرّض العربيّة إلى حركة تعجيم حقيقيّ وبشكلٍ خاصٍ في شبه الجزيرة العربيّة التي كانت معقلاً للعربيّة الفصيحة، بسبب كثرة ما يعيش فيها من وافدين غير عرب الذين بدؤوا يهجّنون الّلغة العربيّة ويمحقون صفاءها ، وكان الأولى لتلك الحكومات الخليجيّة أن تقوم بتعريب هؤلاء الأعاجم وتعليمهم الّلغة العربيّة.(نهر، 2008).

كما يشكّل الزحام اللّغويّ بنوعيه الداخليّ، المتمثّل في الصراع بين اللّغة الفصحى والعاميّات المختلفة، والخارجيّ الظاهر في تلك الأدوار الخطيرة التي تلعبها بعض الدول للنيل من هيبة اللّغة العربيّة، وطمس هويّتها. "فاللّغة العربيّة مزاحمة في عقر دارها بأنماطٍ لغويّة استعماليّة أخرى، عربيّة محليّة تتمثّل بلهجاتها المتعدّدة تعدّد الأصقاع والأقاليم العربيّة ،وبلغاتٍ أجنبيّة كالإنكليزيّة والفرنسيّة وغيرهما ،وكلّ ذلك مما يحول دون تمكّن العربيّة الفصيحة من نفوس أبنائها" . (فلفل،2008، ص276).

فاللّغة طرفٌ مهمٌّ في صراع الحضارات، خاصةً في حالة الاستعمار أو الغزو الفكريّ والرغبة في بسط الهيمنة على الشعوب المغلوبة "لأنّها تمثّل في هذا السياق عنوان الغلبة لدى المستعمِر ،كما تمثّل الهويّة لدى المستعمَر"(السيّد حامد،2008).

وقد حدّد البدويّ مستويات لغويّة مختلفة للغة العربيّة في العصر الحديث، صنّفها في خمسة أنماط كلّ منها له سماته التي تميّزه عن الأنماط الأخرى، **وهي:**

"–فصحى التراث،وتستخدم في قراءة القرآن فقط.

–فصحى العصر ،وتستخدم في الكتابة والحديث في المواقف الرسميّة.

-عاميّة المثقّفين، وتستعمل لغة الحديث الرسميّة للمتعلّمين.
-عاميّة المتنوّرين، وتستخدم لغة الحديث العاديّة للمتعلّمين .
-عاميّة غير المتنوّرين، وتستعمل لغة الحديث للأميّين." نقلاً عن (السيّد حامد، 2008، ص637).

4/3/1_ واقع اللّغة العربيّة في القطر العربيّ السوريّ:

إنّ العربَ السوريّين اشتُهروا منذ القديم بعشقهم لغتهم العربيّة وحرصهم عليها، فاستماتوا في الدفاع عنها رافضين الدعوات الاستعماريّة لإلغائها، والاستغناء عنها بلغات المستعمرين منذ الاحتلال العثماني ثمّ الاستعمار الفرنسيّ. فاللّغة العربيّة هويّتهم التي يعتزّون بها فرفعوا لواء الدفاع عنها وأحيوها في مهاجرهم وأغنوها بأدبهم المهجريّ الذي يُعدّ بحقّ مدرسةً أدبيّةً في العصر الحديث.

"ونرى السوريّين في مهاجرهم أشدّ غيرةً على لغتهم العربيّة من أبناء هذه اللّغة في جميع الأقطار، وقد رفعوا لها منابر في بلاد الغربة بما أنشؤوا من المطابع والجرائد والمجلاّت مع أنّهم لو صرفوا مثل هذا الجهد في لغات القوم الذين يخالطونهم لكان ذلك أجدى نفعاً لهم فقد ثبت أنّ اللّغة إنّما تقوم بالوطنيّة لا بالدين". (الخطيب،2004، ص106).

ولقد أيقن السوريّون في العصر الحديث بأنّ قوّتهم تكمن في إصلاح اللّغة العربيّة. وما محاربة الاستعمار للّغتهم العربيّة إلاّ للنيل منهم وإضعافهم وطمس هويّتهم.

لذلك كانت الجمهوريّة العربيّة السوريّة بعد حصولها على استقلالها من أكثر الدول العربيّة عنايةً باللّغة العربيّة السليمة فكان المعلّمون والأساتذة الجامعيّون والإعلاميّون حريصين دائماً على استخدام اللّغة العربيّة، ويتحاشون اللّجوء إلى استخدام اللّهجة العاميّة، وكان للّغة العربيّة مكانتها لدى الكتّاب ومحرّري الصحف ومؤلّفي القصص والمسرحيّات.(القوزي، 2008).

انطلاقاً ممّا سبق ذكره ومن الإيمان بدور اللّغة العربيّة وأهميّة الحفاظ عليها :

بادرت الجمهوريّة العربيّة السوريّة إلى فكرة المجامع العربيّة فأسّست مجمع دمشق بعد الحرب العالميّة الأولى، نتيجة الإحساس بثقل العثمانيّين الذين ألغوا العربيّة في مختلف مؤسّسات الدولة وأوّل رئيس تولّى المجمع هو محمّد كرد علي . ثمّ توالت بعد ذلك مجامع اللّغة العربيّة في بغداد ثمّ عمّان، ثمّ أنشئت فكرة اتّحاد المجامع العربيّة 1956 برعاية الجامعة العربيّة ولم يُكتب النجاح لها إلاّ سنة 1971.(ضيف،2008).

أمّا في الوقت الحاليّ فإنّنا نلاحظ أنّ ثمّة صيحات تنطلق من هنا وهناك تشكو الضعف في الأداء اللّغويّ من جهة، ومحاصرة العاميّة والأجنبيّة للعربيّة الفصيحة من جهةٍ أخرى. ومن

مظاهر هذه الشكوى :

1-إعراض سواد الناس عن استعمال العربيّة السليمة إن في العمليّة التعليميّة أو في خارجها والجنوح إلى استخدام اللّهجات العاميّة والألفاظ الأجنبيّة في مختلف مجالات الحياة. وتفاقمت ظاهرة إطلاق التسميات الأجنبيّة والعاميّة على المحال التجاريّة وفي العلامات التجاريّة على المنتجات الوطنيّة وعلى المصانع والمعامل والمطاعم والفنادق والمقاهي والنوادي والشركات وما يماثلها، وفي الإعلانات التي توضع في الشوارع والمحال العامّة أو التي تُبثّ عبر وسائل الإعلام، وفي المطويّات والنشرات والإعلانات واللاّفتات ...إلخ ، إذ إنّ اللّهجة العاميّة الهجينة تسري كالنار في الهشيم على لسان بعض المذيعين ومقدّمي البرامج وفي المسلسلات التلفزيونيّة والمسرحيّات ...إلخ.

2-كثرة الأخطاء اللّغويّة التي يرتكبها المتعلّمون والمعلّمون داخل المدارس والمعاهد والجامعات، والتي يرتكبها الخريجون والعاملون في مختلف مرافق المجتمع في مناشطهم اللّغويّة قراءةً ومحادثةً وكتابةً .

3-القصور في عمليّة التعبير اللّغويّ. ويبتدئ هذا القصور لدى المتخرّجين في مدارس التعليم العامّ والجامعيّ وذلك في إلقاء الكلمات في المناسبات المختلفة، وفي إعداد محاضر الجلسات وأصول تقديم الطلبات وملء الاستبانات ...إلخ.

4-القصور في تمثّل المقروء وإدراك ما وراء السطور والغايات البعيدة التي يرمي إليها المؤلّفون في عصرٍ اختلت فيه المعايير، واختلط الزيف بالحقيقة، ودُسّ فيه السمّ بالعسل .

5-العزوف عن القراءة الحرّة لدى متعلّمينا وعدم الإقبال عليها في الأعمّ الأغلب، وقد انتقل هذا الداء إلى المعلّمين وفي مجال تخصّصهم، ونحن في عصرٍ تتفجّر فيه المعارف خلال أشهر عدّة .

6-الفقر في الرصيد الحفظيّ من الشواهد الشعريّة والنثريّة، وقد يعجبُ أحدنا عندما يُفاجأ بأنّ ثمّة من يحمل الإجازة في العربيّة، ولا يحفظ شواهد شعريّة في العصور الأدبيّة كلّها على الرغم من أهميّة حفظ الشواهد من القرآن الكريم والحديث النبويّ الشريف والشعر القديم في إغناء التعبير،وتقويم القلم واللّسان من الاعوجاج والزلل.

7-عدم تمكّن بعض المتخرجين من البحث في المعاجم عن كثير من الكلمات ،ممّا يدلّ على نقصٍ في كفاياتهم وعدم امتلاكهم المهارة اللّغويّة في هذا المجال.

8- القصور في إكساب المتعلّمين مهارات التعلّم الذاتيّ ،على أنّ التعلّم الذاتيّ هو أساس للتعلّم المستمرّ . (عبد المحسن،2008،ص194-197)

فصدر المرسوم التشريعيّ ذو الرقم/139/ تاريخ 1952/11/6 يُعزّز استخدام اللّغة العربية في البيئة وذلك بمنع إطلاق الأسماء الأعجميّة على المحال العامّة والخاصّة ،كما صدر بتاريخ 1970/5/7 بلاغ رئاسة مجلس الوزراء رقم 95/ ب/5/1709 للحدّ من طغيان الأسماء الأجنبيّة على المحال العامّة والخاصّة ، وصدر أيضاً كتاب من رئاسة مجلس الوزراء إلى الجهات المعنيّة رقم2721/1 تاريخ 1980/5/28 يتضمّن الموافقة على توصيات اللّجنة الثقافيّة المتّخذة في جلستها المنعقدة بتاريخ 1980/3/4 حول تعريب أسماء المحال القائمة في البلاد ،ونصّت المادّة الثالثة من قرار وزير السياحة رقم/397/لعام 1980 على أن تختار المكاتب السياحيّة على اختلاف درجاتها وفئاتها في التصنيف أو التأهيل أسماء عربيّة فقط ،وتتخذ أصولاً بعد موافقة الوزارة عليها، ويحظر عليها استخدام أسماء أجنبيّة، واستثنى القرار المنشآت السياحيّة الأجنبيّة ذات المستوى والتصنيف الدوليّين والخاضعة لأنظمة الوزارة والمرتبطة بها بموجب العقود المبرمة معها .

وعلى الرغم من هذا الحرص لُوحظ أنّ ثمّة انحداراً في المستوى اللّغويّ في مضمار تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها إن في التعليم العامّ أو في التعليم الجامعيّ لدى طلبة الجامعات والمعاهد وفي مختلف الاختصاصات فصدر المرسوم الجمهوريّ ذو الرقم /759/تاريخ 1983/6/10 ينصّ على تدريس اللّغة العربيّة في المرحلة الجامعيّة الأولى في جميع سنوات الدراسة في الكليّات والمعاهد العليا في الجمهوريّة العربيّة السوريّة فيما عدا قسمي اللّغة العربيّة والسنة الأخيرة في كليّة الطبّ البشريّ ،ويُدرّس هذا المقرّر على مدار السنة في النظامين الدراسيّين الفصليّ والسنويّ. وأُلّفت الكتب الخاصّة بتعليم اللّغة العربيّة لغير المختصّين ، وبدأ تنفيذ التجربة منذ الثمانينات في القرن الماضي.

ولم تقتصر إجراءات النهوض بالمستوى اللّغوي على الطلبة فقط وإنّما امتدّت إلى أعضاء الهيئة التدريسيّة ، إذ أوصت اللجنة الثقافيّة في رئاسة مجلس الوزراء بضرورة العناية باللّغة في جميع الكليّات واختيار المعيدين وأعضاء الهيئة التدريسيّة من الذين يحسنون اللّغة العربيّة في التدريس.

بيد أنّ هذه الإجراءات كلّها لم تؤدِّ إلى تحقيق الأهداف المرجوّة ،فما يزال الوضع اللّغويّ يعاني القصور في مختلف مواقعه إن في العمليّة التعليميّة في مدارس التعليم العامّ ما قبل الجامعيّ وإن في التدريس الجامعيّ ،وإن في البيئة الخارجيّة إعلاماً وإعلانات ومحافل ومنتديات وحواراً وتراسلاً...إلخ.

ولهذه الأسباب مجتمعةً صدر القرار الجمهوريّ رقم /4/تاريخ 2007/1/26 بتشكيل لجنة التمكين للّغة العربيّة والمحافظة عليها والاهتمام بإتقانها والارتقاء بها .

ومن العوامل التي رأى الباحثون أنّها مؤثّرة في هذا الوضع اللّغويّ ومؤدّية إلى تدنّيه :

أ-في العمليّة التعليميّة التعلّميّة:

1-قلة الاهتمام بالطفولة المبكّرة على أنّها العصر الذهبيّ لاكتساب اللّغة بصورة عفويّة إذا توفّرت البيئة المشجّعة والسليمة.

2-ضبابيّة أهداف تعليم اللّغة العربيّة في أذهان القائمين على تعليمها .

3-الخلل في محتوى المناهج والبعد بينه وبين لغة الحياة النابضة الزاخرة .

4-القصور في ضبط الكتب كلّها بالشكل في مرحلة التعليم الأساسيّ. وما يخشى منه اللّبس في المراحل التالية.

5-جفاف القواعد النحويّة وكثرة التأويلات فيها والفصل بين النحو والمعاني غالباً .

كما يعتقد الباحث أنّ عدم اعتماد الوظيفيّة في تعلّم وتعليم اللّغة العربيّة يعدّ سبباً رئيساً في تراجع اللّغة العربيّة.

6-قلّة توافر القدوة الحسنة من المعلّمين كلهم في التحدّث بالفصيحة.

7-قلّة تشذيب إجابات المتعلّمين بالعاميّة وعدم إسباغ ثوب الفصيحة عليها.

8-قلّة المناشط اللّغويّة التي يمارسها المتعلّمون بالفصيحة.

9-القصور في طرائق تعليم اللّغة العربيّة وتعلّمها وغلبة الطريقة التلقينيّة الإلقائيّة، دون توضيح الفائدة من قواعد اللّغة في الحياة اليوميّة.

10-القصور في استخدام التقنيات التربويّة في العمليّة التعليميّة.

11-قصور أساليب التقويم الموضوعيّة لقياس المهارات العقليّة العليا من فهم وتمثّل واستيعاب ونقد وتقويم وتفاعل . ..

12-ضعف إعداد المدرّسين .

13-ندرة كتب المطالعة الحرّة.

14-سوء اختيار الكتب المدرسيّة .

15-العزلة بين فروع اللّغة والموادّ الأدبيّة والعلميّة الأخرى.

ب-في البيئة الخارجيّة :

1-عدم توافر القدوة الحسنة في البيت في استخدام العربيّة والاهتمام بها من الأهل بسبب وجود نسبة من الأميين من جهة،وقلة الوعي اللّغوي لدى الأغلبيّة من جهة أخرى .

2-الإحساس بعقدة التصاغر تجاه الثقافة الأجنبيّة ولغاتها لدى شريحة من الأهلين، والتباهي لديها بدراسة أبنائها اللّغة الأجنبيّة في المدارس الخاصّة على حساب العربيّة .

3-سيرورة العاميّة في البيت والشارع وباحة المدرسة وانتشارها في مختلف المناشط الحياتيّة.

4-الكتابة الزاخرة بالعاميّة والأغلاط اللّغويّة في الإعلانات واللافتات، وعلى واجهات المحال ...إلخ.

5-تسمّر ناشئتنا أمام المسلسلات التلفزيّة ساعاتٍ ،وهي تبثّ بالعاميّة ،وأمام العروض المسرحيّة وقد أخرجت بالعاميّة ومثّلت أيضاً بها .

6-قلّة البرامج التلفزيّة الموجّهة إلى الأطفال بالعربيّة المبسّطة .

7-قلّة الصناعة الثقافيّة الموجّهة للأطفال التي تحمل الطابع العربيّ.

8-وجود الأخطاء اللّغويّة في بعض القرارات والبلاغات الصادرة عن بعض الجهات الرسميّة وفي المراسلات بين دوائر الدولة ومؤسّساتها.(السيّد، 2009، ص338-339).

9-ويعتقد الباحث إنّ هناك سبباً رئيساً في تدنّي وتراجع اللّغة العربيّة الفصحى وهو عدم الجديّة في متابعة وتنفيذ ما يُتخذ من قرارات على المستوى الوزاريّ والقوميّ ممّا يثير الدهشة والاستغراب ففي الوقت الذي تروّج فيه المحافل الثقافيّة لمشروع تمكين اللّغة العربيّة والحفاظ على اللّغة فصيحةً ومُصانةً يتفاجأ الباحث بمناشط ثقافيّة تحت رعاية وزارة الثقافة للحفاظ على التراث بكتيّبات تُوزّع على الناشئة وبلهجة عاميّة تنحدر إلى مستوى ضعيف وذلك في إطار مشروع "شباب وتراث"الذي يهدف إلى زيادة وعي المجتمعات المحليّة بتراثها الشفهيّ ومعرفتها بالاكتشافات الأثريّة حولها عبر تشجيع الحوار بين الثقافات والأجيال المختلفة، وتدور أحداث المشروع في تدمر والسويداء إضافةً إلى مدينة دمشق، وهذا المشروع تحت رعاية وزارة الثقافة،ويُنفّذ من قبل منظّمة COSV (لجنة تنسيق منظّمات الخدمة الطوعيّة، ميلانو، إيطاليا) بالاشتراك مع جمعيّة المكان للفنون، والمعهد الفرنسيّ للشرق الأدنىIFPO، والجمعيّة السوريّة للسياحة المستدامة(دمشق، سورية). ويموّله الاتحاد الأوربيّ من خلال منحته السنويّة للمشاريع الثقافيّة لعام (2010). وقد حصل الباحث على بعض من تلك الكتيّبات التي وُزّعت على الناشئة وباللّغة العاميّة مثل (حكايا من السويداء) و(مهاهايات من السويداء) وهذا المشروع كان بعد ثلاثة أعوام من انطلاق مشروع تمكين اللّغة العربيّة، مع العلم أنّ من المهامّ الرئيسة التي حددتها لجنة تمكين اللّغة العربيّة "إخراج الحكايات الشعبيّة بالعربيّة الفصيحة وطباعتها ونشرها".(المرجع السابق، ص199).

المهام التي حدّدتها لجنة تمكين اللّغة العربيّة :

وقد حدّدت لجنة تمكين اللّغة العربيّة المهام المسندة إلى جميع المؤسّسات المعنيّة في خطّتها وأوكلت إلى اتحاد الكتاب العرب بدمشق المهام الآتية :

أ-طباعة الكتب الخاصّة بالأطفال من شعر وقصص ومسرحيّات ...وتوزيعها على أوسع نطاق وبأسعار رمزيّة على أن تكون متنوّعة وتراعي مراحل الطفولة، ومضبوطة بالشكل وبإخراج جيّد.

ب-إجراء مسابقات للأدباء الذين يكتبون للأطفال في مختلف الفنون الأدبيّة وتخصيص جوائز للفائزين وطباعة الأعمال الفائزة وتوزيعها.

ج-إجراء مسابقات للأطفال في مختلف الفنون الأدبيّة وتخصيص جوائز للفائزين وطباعة النتاج الفائز وتوزيعه.

د-إخراج الحكايات الشعبيّة بالعربيّة الفصيحة وطباعتها ونشرها .

ه-تخصيص أعداد من دوريّات الاتحاد للأعلام الذين خدموا العربيّة سابقاً وحاليّاً.

و-التزام الفصيحة في ندوات الاتحاد وفي المناشط اللّغويّة في جمعيّاته ولجانه.

(المرجع السابق،ص199).

أمّا الأهداف المبتغاة من إتقان العربيّة والتمكين لها في نفوس الناس ولا سيّما الأجيال الصاعدة **فتتلخّص في :**

_ غرس محبّة اللّغة العربيّة والافتخار بها في نفوس أهلها،ولا سيّما جيل الشباب.

_ الاعتزاز بأمجاد العروبة في ماضيها وحاضرها والاستعداد للتضحية من أجلها ومناهضة أعدائها، بحيث ينشأ الفرد منذ طفولته، وفي جميع مراحل نموّه وهو مشبوب العاطفة بالولاء للغته وعروبته.

_ تقويم الألسنة والعمل بالتدريج على تضييق الشقة بين اللّغة الدارجة التي نصطنعها في المحادثات وبين اللّغة الفصحى "لغة الأدب والتدوين".

_ تنمية قدراتنا على إدراك بعض نواحي الجمال والتناسق والنظام فيما تقع عليه العين وتدركه الحواس والعقول ..حتى نتذوّقها، ونحسن الاستمتاع بها.

_ تنمية خبرات المتعلّمين وقدراتهم بصفة عامّة، وتمكينهم من تنظيم أفكارهم عند بحث موضوع من الموضوعات، أو مسألة من المسائل العامّة أو الخاصّة،وبذلك يتسنّى لهم التجاوب مع مجتمعهم فكريّاً ووجدانيّاً.

_ تزويدهم بما يكسبهم القدرة على تفهّم سلوك الناس وأحوالهم،وإدراك قيم الأشياء وصحّة الحكم عليها. (شقير،2010).

5/3/1_ واقع منهاج اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم (معلّم الصفّ):

إنّ مسؤوليّة الحفاظ على اللّغة العربيّة تقع على عاتق المعلّمين بالدرجة الأولى، وهذا يدفع مؤسّسات إعداد المعلّمين إلى الحرص على جودة إعداد المعلّمين المتقنين لقواعد اللّغة العربيّة والحريصين على اللّغة الفصحى، ولا يكون ذلك إلاّ بتجويد منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه معلّم الصفّ بعناصره، والحرص على جودة العمليّة التعليميّة بمكوّناتها المختلفة.

يتألّف منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه الطلبة/ المعلّمون خلال أربعة أعوام دراسيّة من الكتب الآتية:

كتاب اللّغة العربيّة(1)، كتاب اللّغة العربيّة(2)، وكتاب اللّغة العربيّة(3).

أمّا كتاب اللّغة العربيّة(1)(2011) : فيدرسه الطلبة/ المعلّمون في السنة الأولى من دراستهم ويشتمل الكتاب على نصوص شعريّة لشعراء المعلّقات في العصر الجاهليّ تتقدّمها نبذة عن حياة الشاعر والمناسبة التي قيلت فيها المعلّقة، كما تُذيّل تلك النصوص بشروح لبعض المفردات الغريبة . إضافةً إلى نصوص شعريّة ونثريّة في صدر الإسلام .

كما يشتمل الكتاب على مباحث في النحو والصرف والإملاء ، أمّا مباحث النحو فتتركّز حول مفهوميّ البناء والإعراب، والمثنّى وجمع المذكّر السالم، وجمع المؤنّث السالم، والأسماء الخمسة والأسماء الممنوعة من الصرف، والأفعال الخمسة، والفعل المضارع المعتلّ الآخر والأفعال الناقصة، والصحيح والمعتلّ، والأفعال المبنيّة، ونصب الفعل المضارع وجزمه وأدوات الشّرط غير الجازمة. ويتناول بحث الصرف بعض المفاهيم الصرفيّة كالمجرّد والمزيد والإعلال والإبدال والكشف في المعجم، والجامد والمشتقّ. كما يشتمل الكتاب على بعض القواعد الإملائيّة كالتاء المبسوطة والمربوطة واللاّم القمريّة واللاّم الشّمسيّة، والهمزة الأوليّة، وألف تنوين النصب، وعلامات الترقيم . ومبحثان حول نشأة الخطّ العربيّ وأنواعه، والخطّ العربيّ. كما تمّ التركيز على جوانب في طرائق التدريس تتناول اللبنات الأولى في المسيرة التعليميّة.

والحصص الدرسيّة المخصّصة لمنهاج اللّغة العربيّة في السنة الأولى هي عبارة عن حصّتين درسيّتين في الأسبوع في الفصل الدراسيّ الثاني، حصّة للجانب النظريّ يقوم بتدريسه غالباً عضو هيئة تدريسيّة من حملة شهادة الدكتوراه في اللّغة العربيّة، وحصّة للجانب العمليّ يتقاسمها الدكتور المحاضر مع مدرّسين للّغة العربيّة يتمّ تكليفهم من وزارة التربية من أصحاب الخبرة والكفاءة حيث يُوزّع الطلبة المعلّمون في زمر.

لكنّ المشكلة تكمن في الطرائق التي لا تستخدم الوظيفيّة، ولا التدريب العمليّ؛ فغالباً ما يلجأ المدرّسون إلى تكليف الطلبة/المعلمين بحلقات البحث بغية تعليم طلاّبهم الكشف العقليّ، لكنّ السؤال: هل نجحت طريقة حلقة البحث فعلاً في غرس مهارة التدريب العقلي في الوقت الذي

يتبادل فيه الطلاّب، معظمهم، الوظائف وحلقات البحث؟! وهذا ما يفسر في رأي الباحث عدم جدوى حلقة البحث." فالتدريس لم يعد يُعنى بتلقين المعرفة السابقة، بقدر ما أصبح يلحّ على تعليم الطالب كيفيّة الكشف عن المعرفة الجديدة، أي إنّ الاهتمام فيه تحوّل من محتوى المعرفة إلى طريقة صنعها"(أبيض، 2009، ص304).

أمّا كتاب الّلغة العربيّة(2)(2007): فيتلقّاه الطلبة المعلّمون في السنة الثانية من دراستهم وفي فصل دراسيّ واحد بمعدّل حصّتين في الأسبوع، حصّة للجانب النظريّ والأخرى للجانب العمليّ.

ويشتمل كتاب الّلغة العربيّة(2) على نصوص شعريّة ونثريّة تعود إلى العصر الأمويّ .

أمّا النصوص الشعريّة فتُوزّع وفق أغراض شعريّة كالغزل بنوعيه الماديّ والعفيف لعمر بن أبي ربيعة، وجميل بن معمّر، وجميل بثينة، وتوبة بن الحُميّر،وليلى الأخيليّة،وغرض المدح الذي يظهر في الشعر السياسيّ والدينيّ في العصر الأمويّ وتندرج تحت هذا الغرض مجموعةٌ من النصوص الشعريّة للكُمَيت بن زيد الأسدي في مدح قُريش، وللطرماح بن حكيم الطائي في دفاعه عن الخوارج، ولعُبيد اللّه بن قيس الرُّقيّات في مدحه مُصعب بن الزبير، كما يشتمل كتاب الّلغة العربيّة(2)على نصوص شعريّة لجرير والأخطل في مدحهما عبد الملك بن مروان،والفرزدق في مدحه هشام بن عبد الملك ويتضمّن الكتاب أيضاً فكرةً عن غرض الهجاء في العصر الأمويّ،وشعر النقائض مُؤيّدةً بأربعة نصوص للفرزدق وجرير والأخطل . ويتبع تلك الأغراض الشعريّة مجموعة من النصوص الشعريّة للدراسة في أغراض مختلفة كغرض الرثاء عند جرير، ونصّ للفرزدق في وصف الذئب،وآخر لكُثيرعزّة في المدح.

أمّا النصوص النثريّة في العصر الأمويّ فاشتملت على نماذج من الخطابة والخطباء في ذلك العصر كخطبة الحجّاج في مسجد الكوفة،وخطبة زياد البتراء.ورسالة عبد الحميد الكاتب إلى أهله. وبسبب ضيق الوقت وقلة الحصص المخصّصة للّغة العربيّة لا يتمّ تناول النصوص الشعريّة كلّها،حتى أنّ النصوص المقرّرة لا يتمّ تحليلها وتناولها بشكلٍ وافٍ ما يؤثّر سلباً في رأي الباحث على الطلبة/المعلّمين ويحول دون استيعابها وبشكلٍ خاصٍ أولئك الذين يشعرون بالضعف في الّلغة العربيّة ما يدفعهم إلى العزوف عن حضور المحاضرات،أمّا النصوص النثريّة فغالباً ما يتمّ تجاهلها.

كما يشتمل كتاب الّلغة العربيّة(٢): على مباحث في قواعد الّلغة العربيّة كمباحث الأسماء، والأفعال، والأحرف. تتضمّن مباحث الأسماء المبتدأ والخبر،والمصادر،والمشتقّات وعملها،والنكرة والمعرفة بأنواعها،والأسماء الممنوعة من الصرف،والمقصور والممدود والمنقوص، والاسم المجرور بالحرف، والمجرور بالإضافة.

أمّا مباحث الأفعال في الكتاب فتضمّ الفعل المبنيّ للمعلوم والفاعل،والفعل المبنيّ للمجهول ونائب الفاعل، والفعل اللازم والفعل المتعدّي، وتوكيد الفعل بالنون.

وتشتمل مباحث الأحرف على الأحرف المشبّهة بالفعل، ولا النافية للجنس، والأحرف التي تعمل عمل ليس.

أمّا قسم الإملاء في الكتاب فيشتمل على قواعد الهمزة المتوسّطة، والهمزة المتطرّفة، وألف ابن وابنة، والمدّ، وألف تنوين النصب، وألف التثنية بعد الهمزة المتطرّفة.

أمّا القسم الأخير في الكتاب فيتناول طرائق تدريس اللّغة العربيّة في التعليم الأساسيّ، وهو استمرار لما جاء في كتاب السنة الأولى ،ويحتوي هذا القسم على طرائق تعليم الاستماع أو الفهم الشفويّ،وتعليم الكلام أو التعبير الشفويّ،وتعليم القراءة والنصوص،وتعليم الإملاء،وتعليم التعبير الكتابيّ،وأخيراً تعليم النحو. ويرى الباحث من خلال تجربته كونه عضواً في الهيئة التدريسيّة في كليّة التربية،قسم معلّم الصفّ،أنّه لا يتمّ النظر أو التعرّف إلى هذا القسم من قبل المدرّسين للمادّة أو من قبل الطلبة المعلّمين ويعتقد الباحث أنّ لهم في ذلك العذر كلّه بسبب ضيق الوقت وقلّة الحصص المخصّصة لتدريس المادّة. ولكنّ هذا لا يمنع في رأيّ الباحث من إطلاّع الطلبة/المعلّمين عليه للإفادة منه في التربية العمليّة. ولكنّ ثمّة مشكلة أخرى تتمثّل في عدم ملاءمة طرائق التدريس للمناهج الحديثة التي تتطلّب إلمام الطالب/المعلّم باستراتيجيّاتها وطرائقها وهذا ما يزيد من معاناته وتخبّطه وما يجعل الباحث يعتقد بضرورة تطوير كتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطلبة/المعلّمين.

أمّا بالنسبة لكتاب اللّغة العربيّة المقرّر لطلبة معلّم الصفّ، السنة الثالثة فهو:اللّغة العربيّة(3)(2009).

حيث اختيرت أغراض شعريّة معيّنة من العصر العبّاسيّ والأندلسيّ والعثمانيّ،كالنزعة التجديديّة،والوصف،والرثاء،والفخر،والتصوّف.ففي النزعة التجديديّة دُرس نصٌّ لبشّار بن برد،وآخر لأبي نوّاس،ومن الوصف اختير نصٌّ للمتنبّي،وآخر لأبي تمّام،ونصّان للبحتريّ،وخامسٌ لابن خفاجة،وسادسٌ لابن زيدون بالإضافة إلى تعريف موجز للوصف.ومن غرض الرثاء اختير نصّان لابن الروميّ،أحدهما في رثاء ابنه الأوسط،وثانيهما في رثاء مدينة البصرة بعد ثورة الزنج، وثالثٌ للمتنبّي، ورابعٌ للمعريّ،وخامسٌ لأبي البقاء الرنديّ، بالإضافة إلى تعريف موجز للرثاء. ومن غرض الفخر اختير نصٌّ للمتنبّي، وآخر لأبي فراس الحمدانيّ.

ومن عصور الانحطاط اختير نصّان ،أولّهما في الفخر للشاعر صفيّ الدين الحليّ،وثانيهما في التصوّف ومديح الرسول للشاعر البوصيريّ.

أمّا النثر فله أربعة نصوص في موضوعات متعدّدة،نصّ لابن المقفّع (ابن آوى والأسد) وآخر للجاحظ:(وصف الكتاب).وثالث لبديع الزمان الهمذانيّ:(المقامة البغداديّة)،ورابع للحريريّ:(المقامة الإسكندريّة). كما تمّ التركيز على أبحاث في النحو وهي استمرار لما بُدئ به في الكتابين الأوّل والثاني. وتناولت (المنصوبات) و(التوابع) و(العدد).

وغالباً ما يختار المدرّس نصوصاً معيّنة لأنّه لا يستطيع تناولها جميعها بالشرح والتحليل للسبب ذاته وهو ضيق الوقت وقلّة الحصص المخصّصة لتدريس المادّة، بل يلجأ المدرّس أحياناً إلى تقرير نصوص شعريّة للامتحان لا يتمّ شرحها أصلاً وهذا ما يجعل الباحث يعتقد بأنّه عامل مُنفّر ويسهم في تشكيل اتجاهات سلبيّة نحو اللّغة العربيّة وآدابها.

أمّا بالنسبة للسنة الرابعة لقسم معلّم الصفّ فتُخصّص حصّتان في الأسبوع من الفصل الدراسيّ الثاني لتدريس اللّغة العربيّة وليس هناك كتاب مُقرّر للغة العربيّة بل يُترك الأمر لمدرّس المادّة ومساعديه من مدرّسي القسم العمليّ ليختاروا ما يرونه مناسباً من الشعر الحديث متناولين تلك النصوص بالشرح والتحليل موظّفين ما اكتسبه الطلبة /المعلّمون من خبرات لغويّة في السنوات الدراسيّة السابقة.ويعتقد الباحث بحكم خبرته بأنّها فرصة ذهبيّة لإصلاح علاقة الطلبة /المعلّمين بلغتهم وآدابها إذا أُحسن توظيف النصوص من الشعر الحديث الأقرب إلى فهم الطلبة واهتماماتهم .ولكن في الوقت نفسه قد تكون عاملاً مُحبطاً ومُنفّراً لأنها تخضع لمزاجيّة المدرّس ومدى إلمامه بالأدب الحديث، لذلك يعتقد الباحث بأنّ تأليف كتاب لهذه المرحلة ضرورةٌ ملحّة.

وممّا سبق يرى الباحث بأنّ كتب اللّغة العربيّة تحيط بمباحث اللّغة معظمها لكنّها لا يُتاح لها الوقت الكافي للإلمام والإحاطة بها ما يجعل الطلبة يشعرون بصعوبتها ، وبحكم التصاق الباحث بالطلبة فقد اطّلع على آرائهم في مضامين كتب اللّغة العربيّة المقرّرة، حيث يرونها صعبة وتخلو من الوظيفيّة .

6/3/1_ جودة تدريس اللّغة العربيّة:

حظيت الجودة في التعليم باهتمام كبير باعتبارها أحد الركائز الأساسيّة في تطوير وتحديث التعليم، إذ تتمثّل في الانتقال من ثقافة الحدّ الأدنى إلى ثقافة الإتقان والتميّز. كما تعتمد الجودة على مفهوم النظم الذي ينظر إلى المؤسّسة بشكلٍ شاملٍ ومتكاملٍ إذ يتناول كلاًّ من المدخلات والعمليّات والمخرجات بالتطوير والتحسين. ولعلّ المعلّم من أهمّ المدخلات حيث يؤدّي دوراً أساسيّاً في تطبيق نظام الجودة في التعليم والحصول على نوعيّة ذات جودة عالية من المتعلّمين. ومن هنا تتجلّى مسألة إعداده وفق معايير أكاديميّة ومهنيّة عالية.

وتتوقّف جودة تدريس اللّغة العربيّة على جودة معلّميها، وجودة إعدادهم ليكونوا مُعدّين إعداداً أكاديميّاً، وتربويّاً ومطّلعين اطّلاعاً واسعاً على آخر المستجدّات والأفكار في مجال تعليم اللّغات، وحريصين على تطوير إمكاناتهم وأساليبهم وطرائق تدريسهم؛ وبالتالي يكونون قادرين على تنمية مهارات القراءة، والكتابة، والمحادثة، والاستماع لدى متعلّميهم؛ ممّا يجعل من المتعلّم شخصاً قادراً على تلبية طموحات مجتمعه ويتمتّع بالثقة، والانفتاح، والثقافة العالميّة."لأنّ التفوّق في اللّغة شرطٌ أساسيٌّ للتفوّق في الحياة والعمل ولا غنى عن اللّغة معرفةً، وعلماً، ومهارةً، وثقافةً في أيّ مجتمعٍ ينظر إلى صناعة المعرفة واستثمارها مصدراً أساسيّاً، وأولويّةً من أولويّات تطوّره وقوّته". (وزارة التربية والتعليم، 2010، ص6).

كما تُعدُّ التربية العمليّة ركيزةً من الركائز الأساسيّة في إعداد المعلّم إذ أنّها تمثّل التطبيق العمليّ لجميع المعارف والمهارات التي يتلقّاها الطالب المعلّم خلال عمليّة إعداده الأكاديميّ والمهنيّ "إذ أنّ التربية العمليّة تركّز على التطبيق الفعليّ للمهارات التدريسيّة المختلفة كمهارة تخطيط الدرس وتنفيذه وفق استخدام طرائق متعدّدة ومتنوّعة تساعد على تحقيق الأهداف التربويّة المرسومة بمساعدة وسائل تعليميّة متعدّدة ومتنوّعة"(المطلق،2010، ص63).

وبالتالي فإنّ الممارسات التعليميّة للطالب/معلّم الصفّ عبر تطبيقه لدروس اللّغة العربيّة ضمن مواقف صفيّة حقيقيّة تساعده في معرفة نقاط الضعف والقوّة في إعطائه لتلك الدروس، ودرجة جودة إدارته للغرفة الصفيّة، ومعرفته للمشكلات والصعوبات التي تواجهه خلال إعطائه لتلك الدروس وتنمية قدرته على مواجهتها وحلّها بمساعدة مشرفيه من خلال ما يقدّمونه من ملاحظات ونصائح، تسهم في إعداده الناجح لمهنة التعليم في المواد التعليميّة كافةً، ومادة اللّغة العربيّة على وجه الخصوص.

وتعتمد جودة التدريس بشكلٍ أساسيّ على جودة طرائق التدريس المتّبعة والتي تضمن حيويّة الدرس وتجعله شائقاً فتشدّ انتباه المتعلّمين، وتثير حماسهم وتبعد الرتابة والجمود عن حجرة الصفّ، وتضمن الوظيفيّة في التعلّم، ولكن لا يمكن لطرائق التعليم الحديثة أن تحقّق ذلك دون معلّمٍ مُقتدرٍ وإلاّ تحوّلت تلك الطرائق إلى تقليد بارد "وحتّى الطرائق التي تُعدُّ حديثةً في التربية أمامها محضور شبيه بمحضور الرتابة إذا ما تحوّلت هذه الطرائق المنمّطة إلى عقيدةٍ، وكم من منهجٍ جديدٍ تحوّل إلى تقليدٍ باردٍ وجامدٍ بصيرورته عقيدةً مُتعبَّدةً مكرّرة الطقوس.

وتقتضي جودة أي منهاج تضمّنه معلوماتٍ وخبراتٍ (معرفيّة ومهاريّة) تهتمّ باحترام شخصيّة المتعلّم، وإبراز دوره في المجتمع فرداً مواطناً فاعلاً ونشطاً، ضمن إمكاناته الخاصّة والعامّة وإتاحة الفرصة أمامه للتفكير الحرّ والإبداع والعمل المنتج، ومشاركة الآخرين من أبناء مجتمعه. (الراميني، 2009).

7/3/1_جودة المعلّم:

ينبغي على المعلّم في مرحلة الصفوف الأساسيّة(الحلقة الأولى) أن يسهمَ بدورٍ فعّال في تنمية ثروة الطفل اللّغويّة وأن يكون أنموذجاً لغويّاً صحيحاً يُحتذى به، وأن يثير الدافعيّة لدى متعلّميه في استعمال لغةٍ صحيحةٍ قدر الإمكان. كما عليه أن يبذل جهده في إصلاح العادات اللّغويّة الخاطئة لدى متعلّميه والتي قد اكتسبوها من محيط الأسرة، أو المجتمع. وأن يكون قدوةً في نفسه من حيث حبّه للقراءة والاطّلاع. وهذا ما يتطلّب جودة إعداد معلّم الصفّ لتدريس اللّغة العربيّة. وتتطلّب جودة المعلّمين تدريبهم على استراتيجيّات التدريس المتنوّعة عبر الانترنت في المراحل التعليميّة المختلفة، وكذلك أساليب التقويم والمتابعة.

كما ينبغي على خريجي برنامج معلّم الصفّ التحلي بالمواصفات الآتية:

-امتلاك المعارف والخبرات التي تمكّنهم من القيام بأدوارهم المهنيّة.

-امتلاك مهارات التفكير.

-المقدرة على الربط بين المعارف النظريّة وتطبيقاتها العمليّة في التعليم.

-المقدرة على استخدام تقنيّات التعليم وتوظيفها.

-الشعور بالانتماء الوطنيّ وتنمية هذا الشعور لدى المتعلّمين.

-إتقان اللّغة العربيّة واستخدامها في التعليم.

-الالتزام بأخلاقيّات مهنة التعليم.

-امتلاك مهارات التعلّم الذاتي.

-التمكّن من إجراء البحوث التربويّة ولا سيّما الإجرائيّة منها.

-امتلاك القيم والاتجاهات الإيجابيّة نحو مهنة التعليم. (وزارة التعليم،2011،ص38).

إنّ جودة المعلّم تُقاس بمدى امتلاكه أساليب التعليم الفعّال وإمكانيّة تطبيقها، وأهمّ تلك الأساليب التعليم عن طريق الحوار، وتبرز أهميّة الحوار باعتباره إحدى أدوات الاتصال كالتفاهم والتعامل مع الآخرين واكتشافهم، وهي تعدّ من المهارات الأساسيّة اللّازمة في القرن الحادي والعشرين، حيث يتوجّب أن يتقن التلاميذ مهارات الحديث والاستماع والكتابة وكذلك مهارات العلاقات الإنسانيّة التي تمكّنهم من العمل مع الآخرين كأعضاء في فريق وفي حلّ الخلافات والنزاعات التي قد تقع عن طريق الحوار والتفاوض. وبذلك أصبح المعلّم مطالباً بأن يشجّع تلاميذه على إبداء آرائهم بحريّة تامّة، فينبغي عليه أن يعامل التلاميذ كشركاء حقيقيّين في العمليّة التعليميّة/التعلّميّة، ومحاورتهم، ولا بدّ له من العناية بالتخطيط للحوار وتنظيمه، وتفهّمه لدوره كقائدٍ للحوار لأنّه كان ولا يزال حجر الزاوية في نجاح العمليّة التعليميّة/ التعلّميّة.

ولا بدّ له كذلك من إتقان أسلوب التعليم بالمشاركة والعمل ضمن فريق حيث أصبح تبادل المنافع والمهارات والخبرات ضرورةً ملحّة في الوقت الذي أصبح العالم فيه قريةً صغيرةً وكذلك امتلاكه مهارة التعليم عن طريق عصف الدماغ ، والتعليم عن طريق تمثيل الأدوار، وطريق الندوة، وأساليب التعلّم الذاتيّ. (الراميني، 2009).

ولا يخفى ما لأساليب التعليم الجذّابة من دورٍ مهمٍّ في إثارة اهتمام المتعلّمين وبالتالي السيطرة على انتباههم لذلك " يلتزم المدرّسون بتقديم أنواع المعرفة التي عليهم إيصالها إلى تلاميذهم وفق أساليب جذّابة تثير اهتمامهم، وتؤمّن السيطرة على انتباههم.. الأمثلة المنتقاة.. المفردات المستخدمة.. الصور المستعملة..الإيقاع اللّغويّ المتّبع.. حالات التكرار والعودة على بدء.. الحلول المتوافرة .. كلّ هذا يكون موضوع الأداء العلميّ المحسوب."(أنديري، 2002،ص 14).

وهنا تبدو الضرورة ملحّةً لتكوينٍ جديدٍ لمعلّم المستقبل وتدريب موجّه للمعلّم الممارس ليتقن المعلّم أدواره الجديدة، ويسهم إسهاماً فعّالاً في إكساب طلاّبه المهارات الضروريّة للقرن الحادي والعشرين وهذا يقتضي أن يتضمّن برنامج تكوين المعلّم الجديد جوانب نظريّة تتعلّق بخصائص الحوار وآدابه وقواعده وأساليب إجرائه وقيادته، بالإضافة إلى جوانب عمليّة تمارس فيها عمليّة الحوار مشاركةً وملاحظةً وقيادةً.

ويعتقد الباحث إنّ مثل هذه البرامج في إعداد المعلّمين غير متوافرة في الوقت الحاضر بصورتها المثاليّة، ويظهر ذلك من خلال ارتباك الطالب /المعلّم في التربيّة العمليّة وإلحاحه الدائم على ضرورة توفير دروس نموذجيّة مُعدّة وفق طرائق التعليم الحديثة لتكون عوناً له في تحضيره وهذا ما لا يتوافر في البرامج الحاليّة.

ومن مهمّات المعلّم الناجح ضرورة تحديد أهداف التعليم بطريقةٍ تستثمر مواهب المتعلّمين وابتكاراتهم. وهو بذلك يظلّ مطمئنّاً على أنّ العمليّة التعليميّة التعلّميّة تتحرّك في مسارها الصحيح من خلال تقويمٍ دائمٍ ومستمرٍ لتحصيل أطفاله الذين يتعهّدهم .

ولعلّ أهمّ مهارتين يجب على طفل المرحلة التأسيسيّة الأولى امتلاكهما هما مهارتا القراءة والحساب أي أن يُؤسّسَ لغويّاً ورياضيّاً لأنّ الخبرات التي تقدّمها المدرسة تستند بالدرجة الأولى إلى هاتين المهارتين.

والمعلّم الفطن المنحاز لرسالته التربويّة هو من يعمل على تشجيع القدرات المختلفة لدى تلاميذه ومساعدتهم على معرفة نواقصهم ومواطن قصورهم، مثلما يحثّهم على اتّخاذ القرارات المناسبة والأحكام السديدة، ولا بدّ من امتلاكه مهارةً على غايةٍ من الأهميّة في استراتيجيّات التعليم الفعّال، وهي ممارسة التعزيز.

ويتوجّب على المعلّم أن يؤمّن لتلاميذه إمكان العمل الحرّ والتفكير الطلق غير المقيّد ليمارسوا كلّ أشكال التعبير في مجالات اللّغة والرسم والموسيقا والمحاكاة، أي بكلّ طرق التعبير عن الذات من غير قياس إنجازهم بمعيار الصواب والخطأ التقليدين.

والمعلّم الحصيف هو الذي يبحث باستمرار عمّا عليه أن يفعله كي يبني أطفاله، ويُعدّهم لما يخطّط لهم أن يكونوا حسب قدراتهم، وكلّما استطاع المعلّم الاستجابة بحساسيّة للظروف الطارئة والمتغيّرة بالنسبة لكلّ تلميذ في عهدته استطاع أن يجنّب حجرة صفّه الجمود والتحجّر. (وزارة التعليم، 2011).

وقد حدّد رانكلن الخصائص الجيدة للمعلّمين من ناحية تأثيرهم الإيجابيّ على صحّة التلاميذ النفسيّة:

- المعلّم الذي يحبّ الأطفال والشباب.
- المعلّم الذي يكون هو نفسه متوافقاً بدرجةٍ سليمةٍ ومتمتّعاً بالصحّة النفسيّة، ومن ثمّ يجسّد الصحّة النفسيّة لتلاميذه في عمله التربويّ.
- المعلّم الذي يكون على إلمامٍ جيّدٍ بقواعد الصحّة النفسيّة وعلاقتها بالتربية.
- المعلّم الذي يكون على فهمٍ واعٍ بمبادئ تطوّر نموّ الأطفال، وبمظاهر النموّ، وبأصول توجيه التغيّرات الحادثة في عمليّة النموّ.
- المعلّم الذي يساعد التلاميذ على مواجهة حاجاتهم الانفعاليّة الأساسيّة.
- المعلّم الذي يستطيع أن يتعرّف إلى مشكلات التلاميذ وتحديدها ويعرف كيف يساعدهم أو يوجّههم . (الخضراء،2007).

ولا يمكن للمعلّم أن ينمّي القدرات الإبداعيّة لدى تلاميذه إن لم يكن هو نفسه معلّماً مبدعاً. ويتمتع بخصائص المعلّم المبدع:

- القدرة على التحليل والتجميع: حيث إنّ التجميع مضرّ إذا لم يترافق مع التحليل، فجمع المعلومات ، وتحليلها بمشاركة الطلاّب من أهمّ الأساليب التي تشجّع الطلاّب على التفكير الإبداعي.
- أن يعطيَ مجالاً للتفكير الحدسيّ وأن ينمّي لدى التلاميذ الحساسيّة للمشكلات والاستعداد لقبول التحدّيات الفكريّة دون خوفٍ أو رهبة.
- أن يكون لديه الروح التعاونيّة.
- حثّ الطلاّب على التعلّم دون مساعدة الآخرين.
- دفع الطلاّب إلى أن يتحكّموا في المعرفة الواقعيّة ؛ ليكون لهم أساس متين للتفكير الافتراضيّ.

- حثّ الطلاّب إلى العمل في موضوعات غير عاديّة.
- الاهتمام بأسئلة الطلاّب واقتراحاتهم.
- إعطاء الطلاّب الفرص كي يختاروا موادّ متباينة تحت ظروف متباينة.
- تنمية التقييم الذاتي لدى الطلاّب.
-مساعدة الطلاّب على احتمال الإحباط والفشل؛ حتّى تتكوّن لديهم الشجاعة على المحاولة من جديد.
- ضرورة الاعتناء بمشاعر الطالب وإعطائها الأهميّة نفسها، مثل معارفه أو معلوماته، فإذا ما رأى المعلّم جانباً غامضاً في تفكير تلميذه ، فعليه أن يساعده في البحث عن جوانب أخرى متعدّدة تكون أكثر تفتّحاً وإشراقاً، وهو بذلك يكسب تلميذاً مبدعاً.
- أن يجعل من الاختبار أداةً وأسلوباً لتطوير منهجه ، وليس قيداً. (كنعان، 2004).

وفيما يخصّ معلّم الصفّ فإلى جانب ضرورة تحلّيه بالخصائص السابقة يتوجّب عليه أن يكون متقناً أصول التدريس وطرائقه الحديثة، إلى جانب إتقانه قواعد اللغة العربيّة، وأساليب التعبير فيها وحرصه على تعليم القراءة بشكلها الصحيح لأنّها مهارة رئيسة يُبنى عليها لاكتساب المهارات الأخرى.

كما ينبغي على المعلّم أن يدرّبَ طلبته على قراءة الجمل بوصفها كلمات مترابطة، وأن يبتعد كلّ الابتعاد عن قراءة كلّ كلمة على حدة، فاللغة سلسلة من الكلمات المتواصلة.(نصر، ومناصرة، 2010).

8/3/1_ نظام إعداد المعلّم:

"المعلّم(instructor) أساس العمليّة التعليميّة، والركيزة المتينة التي تستند إليها المدرسة. وأداؤه الناجح في إيصال المعرفة وتربية النشء يحدّد كفاءته ومؤهّلاته. وللمعلّم دور كبير في بناء شخصيّة التلميذ الثقافيّة والنفسيّة والفنيّة، لهذا ينبغي تدريبه وتأهيله للقيام بهذه المهمّة على خير ما يرام".(جرجس،2005 ، ص500).

إنّ مصطلح النظام في مجال التربية والتعليم مصطلحٌ حديث. ويُعرّف بأنّه: "مجموعة من المكوّنات المترابطة في كلّ واحد، وبينها علاقات تفاعليّة منظّمة وعلاقات تبادليّة مع النظم الأخرى بغرض بلوغ هدفٍ، أو مجموعة أهداف محدّدة."(سالم ، وسرايا،2003،ص88).

والأساس في مفهوم النظام أنّه:"يتكوّن من مجموعة الأجزاء أو المكوّنات التي ترتبط فيما بينها ارتباطاً عضويّاً وثيقاً، بحيث يؤثّر كلٌّ منها بغيره ويتأثّر به."(بشارة، وإلياس،2004،ص29).

وجودة أيّ نظامٍ تتحدّد بمدى تلبية مخرجاته حاجات المستفيدين منه.وما كان له أن يحقّق ذلك لولا جودة المدخلات، والعمليّات."إنّ النظام الجيّد Quality System هو النظام الذي تتطابق

فيه المدخلات، والعمليّات، والمخرجات الفعليّة مع نظيراتها القياسيّة بحيث توافق المخرجات حاجات المستفيدين منه Customers على أن يُدعم ذلك بنظام تغذيةٍ راجعةٍ فعّالٍ "(مجاهد،2008،ص30).

مكوّنات نظام إعداد المعلّم:

يتكوّن النظام من ثلاثة أجزاء أو **عناصر رئيسة وهي:**

١-المدخلات: Inputs

وهي مجموعة الموارد المختلفة التي تدخل النظام قبل إجراء العمليّات، وظيفتها الأساسية إعطاء النظام الطاقة اللّازمة، فهي القوّة الدافعة للنظام.

فمدخلات منهاج إعداد المعلّم كنظام تتكوّن من: الأهداف، المتعلّمين، الوسائل، الأسس التربويّة، سمات المجتمع، خبرة المعلّمين، حاجات المتعلمين، سياسة القبول والبيئة العامّة المحيطة بالجامعة أو المعهد، والخطط الدراسيّة. إضافةً إلى المواد التعليميّة، وتحديد الأهداف والخبرات والمهارات التي يجب أن يكتسبها المتعلّمون وخلفيّات وخصائص المتعلّمين...(سالم، وسرايا، 2003).

وتُصنّف المدخلات إلى مدخلات بشريّة: وهي طاقات وقدرات الأفراد بالإضافة إلى حاجاتهم ورغباتهم وأنماط سلوكهم ذات العلاقة بأهداف النظام ونشاطه ومدخلات ماديّة تمثّل الموارد والأموال والمعدّات والتجهيزات التي تستخدم في عمليّات النظام، ومدخلات معنويّة وهي المعلومات عن الظروف والأوضاع المحيطة بالنظام وما يسود في البيئة المحيطة من قيم ومعتقدات وأفكار.(بشارة، الياس، 2006، ص34). وفي نظام إعداد معلّم الصفّ تُعدّ سياسة القبول، والبرامج، والأهداف،والمحتوى، والأساليب، والبيئة التعليميّة، وخبرة أعضاء الهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس المقرّرات التعليميّة بأنواعها ولا سيّما اللّغة العربيّة، لضمان جودة تدريسها، وكذلك خبرة المشرفين على الدروس العمليّة والتربية العمليّة. تُعدّ مدخلات مهمّة لأثرها البالغ في المخرجات التعليميّة المتوقّعة.

٢-العمليّات: Processes

"من برامج ومناهج ومقرّرات وطرائق تدريس وأساليب تعلّم وعمليّات تقويم من أدوات ووسائل نقل المعرفة، ومن كتب وتقنيات تعليميّة"(الواحدي، 2009). ويندرج ضمن العمليّات ذلك التبادل والتفاعل بين المتعلّمين والمعلّم والإداريّين والذي يلعب دوراً رئيساً في تحويل مدخلات النظام إلى مخرجات وبالتالي تحقيق الأهداف المرجوّة.(سالم، وسرايا، 2003).

وعليه فإنّ جودة العمليّات تُقاس بالحصول على أفضل النتائج بأقلّ كلفة وجهد ممكن. وممّا سبق نستنتج أهميّة العمليّات في تحقيق كفاية النظام.وعليه فإنّ ضمان جودة تدريس اللّغة العربيّة لمعلّم الصفّ مرهون بطرائق التدريس التي يتّبعها أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة، والتي تكفل إشراكهم في العمليّة التعليميّة، من خلال استخدام طرائق التعليم التفاعليّة. وكذلك بعمليّات التقويم المناسبة والتي تسهم إلى حدّ كبير في تكوين معلّم صفّ متمكّنٍ من قواعد لغته النحويّة والصرفيّة والبلاغيّة وقادرٍ على تعليم مهاراتها في مستقبله المهنيّ.

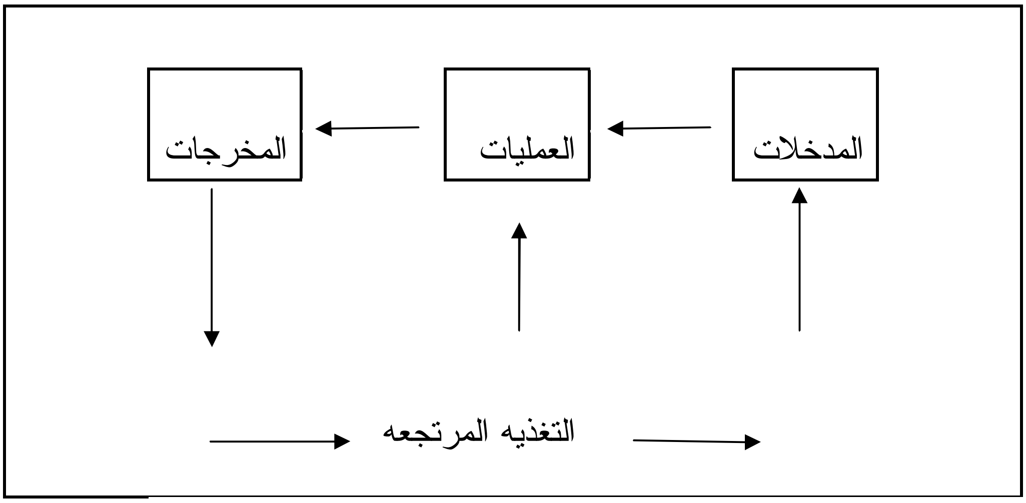
٣-المخرجات: Out puts

وهي النواتج التعليميّة التي يتمّ قياسها عن طريق الاختبارات وأدوات التقييم. وهي المنتج أو الخريج من مخرجات اجتماعيّة، ومهنيّة، وثقافيّة(الواحدي، 2009). وتُعتبر المخرجات مؤشّراً مهمّاً لنجاح أو فشل النظام لأنّها تعكس أهداف النظام ووظائفه. فإذا كان هدف برنامج مقرّر اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه معلّم الصفّ في كليّات التربية يهدف إلى إعداد معلّم متمكّنٍ من لغته ومتقنٍ طرائق تدريسها، فإنّ المخرجات المتوقّعة هي الخرّيجون من المعلّمين المؤهّلين لتلك المهمّة، وقد ازدادت معارفهم اللّغويّة ومهاراتهم في تنفيذ دروس اللّغة العربيّة، وعُدّلت اتجاهاتهم بشكل إيجابيّ نحو لغتهم. وفي هذه الحالة تكون المخرجات بشريّةً وتُقدّر قيمتها بمدى إسهامها في خدمة المجتمع كمستفيد من تلك الكوادر التعليميّة التي تضمن تعليماً راقي النوعيّة لأبنائه ،ولا سيّما في اللّغة العربيّة التي تواجه خطراً حقيقيّاً يؤرّق المسؤولين التربويّين ليلَ نهارَ.

٤-الضبط والتغذية الراجعة: Feed back and control

وهي وسيلة تربط بين ما يُزوّد به النظام من طاقة المدخلات(inputs)، وبين ما ينتج من مخرجات(outputs). ويمكننا من خلالها التعرّف على مدى تحقّق الأهداف المرجوّة من ذلك النظام. وبالتالي تعطينا تقييماً حقيقيّاً لأداء النظام، فنتائج امتحان مقرّراللّغة العربيّة الخاصّ بمعلّم الصفّ، ومراقبة أدائه اللّغويّ في الغرفة الصفيّة، ومدى مشاركته واتجاهاته نحو لغته تعطي مؤشّرات حقيقيّة عن مدى تحقّق الأهداف كما تمنح فرصةً لإجراء التعديلات على المدخلات والعمليّات وصولاً إلى الأهداف المرجوّة.

وهنا تبرز أهميّة تقويم جودة العناصر السابقة (المدخلات، والعمليّات، والمخرجات) ومراقبة النظام وضبطه لضمان صلاحيّته لأداء وظائفه وتحسينها، وكذلك التقويم البعدي المتمثّل في تتبّع الخرّيجين. (الواحدي، 2009).



شكل (1) مكونات النظام الرئيسة (سالم، وسرايا، 2003،ص91).

ويمكن أن يكون مدخل الجودة الضامن الوحيد لإعداد معلّمين كفوئين قادرين على استيعاب أدوارهم الجديدة التي فرضتها ثقافة القرن الحادي والعشرين، وتتحمّل الجامعة العبء الأكبر في مواجهة التغيّرات المتسارعة التي حدثت وتحدث في العالم، وقد تأثّر التعليم على اختلاف مستوياته بهذه التغيّرات كما أثّر فيها فأصبح تحديد وجهة العمليّة التعليميّة برمّتها مرتبطاً إلى حدٍّ بعيد بطبيعة المجتمعات في الألفيّة الثالثة." ولذلك فإنّ الجامعات بمناهجها وأعضاء هيئة التدريس فيها، وإدارتها وهيكلها وتمويلها ومخابرها، ومراكز بحثها، وأهدافها وفلسفاتها التعليميّة، ستكون موضوع اهتمام علم المستقبل." (دياب، 2009، ص28).

وكون كليّات التربية هي المسؤولة عن إعداد الطلبة/المعلّمين إعداداً تربويّاً وأكاديميّاً وثقافيّاً فتتجلّى الوظيفة التربويّة لها بجعل المهارات داخل القطاع الطلابي بمثابة مشروعٍ وطنيّ وقوميّ بذاته له مقوّماته ومسوّغاته داخل الحياة السوريّة. فالمهارة عتبة الإبداع.. والسؤال المطروح هو : ما المهارات الّتي أكسبتها كليّات التربية لمعلّم الصفّ في مجال اللّغة العربيّة ، وأعدّته لإكسابها للمتعلّمين في المستقبل؟

"وتبقى مهمّة المهمّات في وظيفة الجامعة العربيّة التربويّة إعادة النظر في العلاقة بين المجتمع العربيّ ولغته العربيّة ، فالعلاقة القائمة الآن تدقّ أجراس الخطر وتظلّ الإعادة محكومة بدور اللّغة في تنمية الذات وتقوية الشخصيّة الاجتماعيّة بكلّ مستوياتها بدءاً من الفرد ، ومروراً بالأسرة، والمدرسة، والنادي، والجامعة، وانتهاءً بالمجتمع، وتبقى اللّغة العربيّة في التحليل الأخير، أداة الفكر والتفكير، والإبداع وتنمية العقل والذهن." (المصدر السابق، ص116).

فأصبح تطبيق الجودة ضرورةً حتميّةً لإرضاء متطلّبات وتوقّعات العملاء والمستفيدين والمستفيد هنا هو الطلبة/المعلّمون، والمجتمع الحريص على الأمن اللّغويّ الذي يحفظ للأمّة هويّتها وعنوان حضارتها. ولإرضاء متطلّبات الإدارة لخفض المصروفات والاستثمار الأمثل للموارد البشريّة والماديّة، ومتطلّبات العاملين فيما يخصّ أسلوب وجودة العمل. وبالتالي ضرورة تعديل ثقافة المؤسّسات التربويّة بما يتلاءم وأسلوب إدارة الجودة الشاملة، وإيجاد ثقافة تنظيميّة تتوافق مع مفاهيمها. فكان "تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسّسات التربويّة التعليميّة يتطلّب وجود مقاييس ومؤشّرات صالحة للحكم على جودة النظام التعليميّ وضرورة الاستفادة من أخطاء المرحلة السابقة في المرحلة اللاّحقة".(حامد، 2009، ص201).

ولكن ثمّة مؤشّرات تشير إلى تدنّي جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّات التربيّة ومن تلك المؤشّرات :

1-تدنّي دافعيّة الطلاّب للتعلّم . ويتمثّل ذلك في عزوف الطلبة/المعلّمين عن الالتزام بمحاضرات اللّغة العربيّة، واتجاهاتهم السلبيّة نحو اللّغة العربيّة ومهنة التدريس.

2-تدنّي دافعيّة المعلّمين للتدريس. وانعكاساتها السلبيّة على رغبتهم الذاتيّة للتحسّن المستمر لأدائهم.وهذا ما يعكس تذمّر الطلبة المعلّمين المستمرّ من أساليب تدريس أساتذة اللّغة العربيّة والتي تعكس تدنّياً في مستوى جودة التدريس.

3-العزوف عن العمل في هذا المجال.

4-زيادة الشكاوى من جميع الأطراف.

5-تدنّي رضا المجتمع عن مخرجات التعليم التي تعكس ضعفاً في إعداد المعلّمين.

6-تدنّي رضا المؤسّسات التعليميّة العليا كالمعاهد والجامعات .

7-تدنّي رضا كلّ مرحلة تعليميّة عن مخرجات المرحلة التعليميّة التي سبقتها.

(حامد،2009،ص206).

وبذلك يكون على أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة والطلبة/المعلّمين أن يثبتوا الجدارة في تقدّمهم في الجوانب الأساسيّة من الحياة الجامعيّة، بما فيها كيفيّة التعامل مع الزملاء، والعمل في فريق. فمن أهم العناصر الأساسيّة بالنسبة لتقدّم المدرّس اكتسابه مهارة التعامل مع الآخرين والمشورة، وقبول حكم الأغلبيّة، والتزامه بالتعليمات المتَّفق عليها.

ويُتوقَّع منه أن يتحلّى بروح الفريق من خلال مشاركته في مساعي الجامعة لتعزيز اللّغة العربيّة، وبذله جهداً في توظيف ما لديه من خبرات لغويّة لتحسين مستويات تعلّم اللّغة العربيّة والسلوكات والوعي الاجتماعيّ في الجامعة. كما عليه أن يقوم بالسلوك الإيجابيّ من خلال بناء علاقةٍ حسنة مع عميد الكليّة، والتزامه بالمسؤوليات الموكلة إليه، والتحلّي بحسن القيادة

والأداء، وحرصه على إقامة علاقةٍ غير رسميّة مع مؤسّسات المجتمع المحليّ (الراميني،2009).

9/3/1_ محاور الجودة الشاملة من خلال المنظور التربويّ :

إنّ أهمّ محاور الجودة الشاملة في المنظور التربويّ تتمثّل في:

1-جودة عضو هيئة التدريس :

فدوره مهمٌّ في إنجاز العمليّة التعليميّة ،وتحقيق أهداف الكليّة التي يعمل بها ،ويُقصد بجودة عضو هيئة التدريس ،تأهيله العلميّ، الأمر الذي يسهم حقّاً في إثراء العمليّة التعليميّة وفق الفلسفة التربويّة التي يرسمها المجتمع . ويتحدّد مستوى جودة أعضاء الهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة لمعلّم/الصفّ من خلال إتقانهم قواعد اللّغة العربيّة وصرفها وإلمامهم بأساليب تدريسها وفق طرائق التدريس الحديثة. والتزامهم التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة وتشجيعهم الطلبة/المعلّمين على التحدّث بها داخل قاعة التدريس، وحرصهم على إكساب الطلبة/المعلّمين اتجاهاتٍ إيجابيّة نحو لغتهم الأمّ.

2-جودة الطالب(المدخل) :

الطالب هو حجر الزاوية في العمليّة التعليميّة التي من أجله أُنشئت، ويُقصد بها: مدى تأهيله في مراحل ما قبل المؤسّسة التعليميّة علميّاً وصحيّاً وثقافيّاً ونفسيّاً، حتّى يتمكّن من استيعاب دقائق المعرفة، وتكتمل متطلّبات تأهيله، وبذلك تضمن أن يكون هؤلاء الطلاّب من صفوة الخرّيجين القادرين على الابتكار والخلق وتفهّم وسائل العلم وأدواته. وما يضمن جودة الطالب/المعلّم هو تحديد معايير للاختيار، بالإضافة إلى المعدّل العامّ في الشهادة الثّانويّة (البكالوريا) وقد تحقّق ذلك في الآونة الأخيرة حيث حُدّدت معدّلات عالية نسبيّاً للقبول في قسم معلّم/ الصفّ مقابل الالتزام بالتوظيف، ولكن حاليّاً رُفع الالتزام عن الاختصاص؛ وهذا ما سيؤثّر سلباً في رأي الباحث في اجتذاب الطلبة المتفوقين، فلا بدّ من البحث عن آلية جديدة لذلك.

3-جودة البرامج التعليميّة وطرق التدريس :

ويُقصد بجودة البرامج التعليميّة شمولها وعمقها ،ومرونتها واستيعابها لمختلف التحدّيات العالميّة والثروة المعرفيّة ،ومدى تطويعها بما يتناسب مع المتغيّرات العامّة ،وإسهامها في تكوين الشخصيّة المتكاملة ، الأمر الذي من شأنه أن يجعل طرق تدريسها بعيدةً تماماً عن

التلقين ومثيرة لأفكار وعقول الطلاّب من خلال الممارسات التطبيقيّة لتلك البرامج وطرق تدريسها، وضمان جودة الوسائل التعليميّة، والأنشطة المصاحبة.

4-جودة المباني التعليمية وتجهيزاتها :

المبنى التعليميّ وتجهيزاته محور هام من محاور العمليّة التعليميّة، حيث يتمّ فيه التفاعل بين مجموع عناصره ، وجودة المباني وتجهيزاتها، أداة فعّالة لتحقيق الجودة الشاملة في التعليم،لما لها من تأثير فعّال على العمليّة التعليميّة وجودتها،ويشكّل إحدى علاماتها البارزة. ومن الجدير بالذكر أنّ المباني التعليميّة بمشتملاتها الماديّة والمعنويّة مثل القاعات،التهوية،الإضاءة،المقاعد، الصوت،وغيرها من المشتملات تؤثّر على جودة التعليم ومخرجاته، وكلّما حسنت واكتملت قاعات التعليم أثّر ذلك بدوره على قدرات أعضاء هيئة التدريس والطلاّب.

5-جودة الإدارة التعليميّة والتشريعات واللّوائح :

ليس هناك خلاف على أنّ قيادة إدارة الجودة الشاملة تُعتبر أمراً حتميّاً ، وجودة الإدارة للمؤسّسة التعليميّة تتوقّف إلى حدٍّ كبير على القائد، فإذا فشل في إدراكه للمدخل الهيكليّ نحو إدارة الجودة الشاملة،فمن غير المحتمل أن يتحقّق أي نجاح، ويدخل في إطار جودة إدارة المؤسّسة الجامعيّة جودة التخطيط الاستراتيجيّ ، ومتابعة الأنشطة التي تقود إلى خلق ثقافة إدارة الجودة الشاملة،أمّا جودة التشريعات واللّوائح التعليميّة فلا بدّ أن تكون مرنة وواضحة ومحدّدة حتّى تكون عوناً لإدارة المؤسّسة التعليميّة ،كما يجب عليها أن تواكب كافة التغيّرات والتحوّلات من حولها،ومن ثمّ يجب أن يُؤخذَ ذلك في الاعتبار،لأنّ المؤسّسة التعليميّة توجد في عالمٍ متغيّر تؤثّر وتتأثّر به.

6-جودة الكتاب التعليميّ :

ويُقصد به جودة محتوياته وتحديثه المستمرّ بما يواكب التغيّرات المعرفيّة والتكنولوجيّة،بحيث يساعد الطالب على توجيه ذاته في دراسته،وأبحاثه في جميع أنواع التعلّم التي تتطلّبها المؤسّسة التعليميّة منه، كما يجب أن توفّر الكتب النشاط التعليميّ الذي يكون فيه الطالب محور الاهتمام ويعمل على خلق اتّجاهات ومهارات ضروريّة لديهم، الأمر الذي يسهم في

زيادة وعي الطالب،ومن ثمّ القدرة على التحصيل الذاتيّ للمعلومات بالبحث والاطّلاع ممّا يثري التحصيل والبحث العلميّ . وكتاب اللّغة العربيّة المقرّر لمعلّم/الصفّ لا بدّ أن يُحدّث باستمرار بحيث يشتمل على المعلومات الضروريّة لمعلّم /الصفّ بعيداً عن الحشو، كما أنّ جودته تقتضي احتواءه على نصوص أدبيّة سهلة وواضحة وشائقة ونماذج دروسٍ محضّرة للّغة العربيّة وفق طرائق التعليم الحديثة لتعين الطلبة/المعلّمين على تحضير دروس التربية العمليّة.

7-جودة الإنفاق التعليميّ :

يمثّل تمويل التعليم مدخلاً بالغ الأهميّة من مدخلات أي نظام تعليميّ،وبدون التمويل اللازم يقف نظام التعليم عاجزاً عن أداء مهامه الأساسيّة،أمّا إذا توافرت له الموارد الماليّة الكافية،قلّت مشكلاته،وصارت من السهل حلّها،ولا شكّ أنّ جودة التعليم على وجه العموم تمثّل متغيّراً تابعاً لقدر التمويل التعليميّ في كلّ مجال من مجالات النشاط ، ويّعدّ تدبير الأموال اللازمة للوفاء بتمويل التعليم أمراً له أثره الكبير في تنفيذ البرامج التعليميّة المخطّط لها، وكذلك فإنّ سوء استخدام الأموال سيؤدّي ضمناً إلى تغيير خطط وبرامج التعليم، الأمر الذي يؤثّر حتماً على جودة التعليم والتي تحتاج غالباً إلى تمويل دائم،مصادره من التمويل الحكوميّ والذاتيّ،وعائد خدمات ومراكز البحوث والاستشارات والتدريب.

8-جودة تقييم الأداء التعليميّ :

يتطلّب رفع كفاءة وجودة التعليم،تحسين أداء كافة عناصر الجودة التي تتكوّن فيها المنظومة التطبيقيّة، والمشتملة بصفة أساسيّة على الطالب،والمعلّم، والبرامج التعليميّة ،وطرق تدريسها، وتمويل وإدارة المؤسّسة التعليميّة،وكلّ ذلك يحتاج بالطبع إلى معايير لتقييم كلّ العناصر بشرط أن تكون واضحةً ومحدّدةً، ويسهل استخدامها والقياس عليها، وهذا يتطلّب بدوره تدريب العاملين بالمنظومة التطبيقيّة كافةَ لإدارة الجودة الشاملة عليها ،مع إعادة هيكلة الوظائف والأنشطة وفق تلك المعايير ومستويات الأداء.(عليمات، 2004، ص113-115).

10/3/1_ أعضاء الهيئة التدريسيّة ودورهم في إعداد معلّم الصفّ:

إنّ مستوى التعليم العالي وجودته، ونجاح الجامعة في تحقيق أهدافها يتحدّد من خلال نوعيّة أعضاء الهيئة التدريسيّة، باعتبارهم قادة التعليم، ولهم دور أكبر ومسؤوليّة معقّدة، ومتعدّدة الجوانب في الارتقاء بالطلبة/المعلّمين، وتحسين العمليّة التربويّة.

يُعدّ أعضاء الهيئة التدريسيّة في الجامعات من أهمّ مدخلات التعليم الجامعيّ. حيث تتحدّد عناصر الجودة والكفاية في التعليم الجامعيّ بنوعيّة أعضاء الهيئة التدريسيّة(إبراهيم، 2007).

كما يبرز دور المشرف التربويّ للتربية العمليّة في تعزيز معتقدات الطالب المعلّم، واتجاهاته نحو العمليّة التعليميّة التعلّميّة، وزيادة ثقته بنفسه. حيث يؤدّي المشرف دوراً رئيساً كمراقبٍ، وملاحظٍ، ومدرّبٍ، وداعمٍ، ومقوّمٍ للطالب المعلّم. وهنا تبرز الحاجة إلى ضرورة اختيار المشرف التربويّ للتربية العمليّة وفقاً لمعايير دقيقة تضمن مخرجاتٍ بشريّة ذات جودة عالية.

"إنّ اختيار المشرف التربويّ يمكن أن يتمّ وفقاً للعوامل الآتية:

-سنوات الخبرة.

-الجانب المعرفيّ والعلميّ .

-امتلاكه المهارات التدريسيّة الّلازمة"(Susi,1992).

كما إنّ التدريس لم يعد يُعنى بتلقين المعرفة السابقة، بقدر ما أصبح يلحّ على تعليم الطالب كيفيّة الكشف عن المعرفة الجديدة؛ أي إنّ الاهتمام فيه تحوّل من محتوى المعرفة إلى طريقة صنعها. وهذا ما يتطلّب مدرّسين يتمتّعون بكفاءات علميّة تجعلهم يتتبّعون التقدّم الذي يحصل في مجال اختصاصهم إضافةً إلى ثقافتهم العامة، وبمؤهّلات تربويّة تمكّنهم من حسن التعامل مع المتعلّمين، والتعرّف إلى مشكلاتهم وطموحاتهم. (أبيض، 2009).

وبالتالي فإنّ أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر الّلغة العربيّة يُفترض إلى جانب إلمامهم باختصاصهم أن يكونوا على اطّلاع على أساليب التعليم وطرائقه الحديثة، ليسهموا في جودة تدريس الّلغة العربيّة كونهم يشكّلون مدخلاً رئيساً من مداخل إعداد معلّم/الصفّ ، ويتجلّى ذلك في تطوير طرائق تدريسهم، وسعيهم إلى تبسيط تعلّم الّلغة ومهاراتها كيلا يكونوا عاملاً منفّراً؛ يؤدّي إلى تغيّب الطلبة ، وتكوين اتجاهات سلبيّة نحو الّلغة وتعلّمها؛ ثمّ تعليمها في المستقبل.

ويجب كذلك على الجامعات أن تفسح مجالاً للتعلّم الذاتي، كما توفّر محيطاً لتعلّم الطلاّب بعضهم من بعض إلى جانب التعليم المباشر "وبصيغة حسابيّة بسيطة يمكن أن نفترض أنّ ما يتعلّمه الطلاّب بأنفسهم في المكتبة والمختبر والدرس المستقلّ، يجب أن يشكّل ثلث التعليم، وما يعلّمه الأساتذة للطلّاب يشكّل الثلث الثاني، وما يعلّمه الطلّاب للطلّاب يجب أن يشكّل الثلث الباقي".(المرجع السابق، 2009).

11/3/1_ حوسبة اللّغة العربيّة كخطوة هامة في تحسين جودة تدريسها:

تُعدّ عمليّة حوسبة التعليم مسألةً غاية في الأهميّة والضرورة لتتماشى العمليّة التعليميّة مع التطوّرات التكنولوجيّة والاختراعات التقنيّة الحديثة في العصر الحالي.وبالتالي فإنّ حوسبة اللّغة العربيّة، ودمج التكنولوجيا في تدريسها أمرٌ ضروريّ وحتميّ. إذ أنّ التطوّر الذي يشهده العالم بسبب العولمة وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتحوّل نحو مجتمع المعرفة، يستدعي تنشيط تطوير اللّغة العربيّة والتطوير في تراكيبها لمواكبة التغيّرات والحاجة إلى ابتكار المصطلحات. (فرح، 2006).

"واللّغة العربيّة لغة عالميّة نجحت في عصور الازدهار في أن تكون أداةً فعّالةً لنقل المعرفة، وهي تتسم بخصائص جوهريّة تؤكّد عالميّتها، كما أنّها قادرة على التواصل في عصر المعلومات واستخدامها في مسار الحياة الواقعيّة، وموقعها على خريطة المعرفة يوضّح شبكة العلاقات التي تربطها بفروع المعرفة بالعلوم الإنسانيّة والعلوم الطبيعيّة والفنون بأنواعها واللسانيّات الحاسوبيّة".(الهيئة القوميّة لضمان جودة التعليم والاعتماد، 2009، ص2).

وتأتي أهميّة حوسبة اللّغة العربيّة على المستويات الآتية:

أوّلاً: المستوى الثقافيّ: إذ أنّ وجود الأمّة العربيّة في الميدان الثقافيّ العالميّ مرهون بقدرة اللّغة العربيّة على الصمود في مجابهة التحديات الثقافيّة العاتية، كما أنّ حوسبة اللّغة العربيّة تساعد على نشر الثقافات العربيّة وعرضها على شعوب العالم من غير تشويه أو تحريف.

ثانياً: المستوى العلميّ والبحثيّ: إذ أنّ دراسة اللّغة العربيّة على نحو يتمكّن الحاسوب من فهمها والتعامل معها على جميع مستوياتها هو السبيل الوحيد للتقدّم في العديد من التطبيقات اللّغويّة الحاسوبيّة المتنوّعة مثل برنامج تحويل النصّ المكتوب إلى منطوق وكذلك تقنيّات التحليل الصرفيّ والنحويّ والدلاليّ،وما يؤسّس عليها من برامج تخدم الفهرسة والتصنيف والاختصار والبرمجة.

ثالثاً: المستوى الاقتصاديّ: يفوق إجمالي عائد صناعة البرمجيّات في أمريكا عائد صناعتي الفضاء والسيّارات. وقد جنت المؤسّسات القائمة عليها عوائد استثماريّة ضخمة مثل: شركات مايكروسوفت، ديل، إنتل .... ونظراً لأهميّة هذا القطاع وتأثيره في الاقتصاد العالميّ، فقد نما الإنفاق العالميّ على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات.(البسومي، 2008).

وممّا سبق يتبيّن أنّ اللّغة العربيّة لغة مطواعة للمعالجة الحاسوبيّة، إذ يُعتبر الحاسوب من أبرز الوسائل التكنولوجيّة الحديثة والتي تساعد في تعليم مهارات اللّغة العربيّة(الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة) وينمّي الحسّ الاستكشافيّ، والتجريبيّ عند المتكلّم ويثير تفكيره

ويشبع ميوله باستخدام البرامج الشائعة، ويوفّر فرصاً غنيّةً للتعرّف على أخطائه ويعالجها بنفسه ممّا يكسبه الثقة والثبات، وينمّي مهارة التعلّم الذاتيّ، والنموّ اللّغويّ.

ويُعدّ الحاسوب اليوم من أهمّ وسائل الثقافة والاتّصال المتاحة لاستخدام اللّغة العربيّة ونشرها بما يسهم في تعزيزها وإعلاء شأنها ، ويجعلها قويّةً في مواجهة تحدّيات العصر ويتطلّب ذلك تضافر الجهود بين اللّغويين والمبرمجين في علم الحاسوب لتصبح اللّغة العربيّة أكثر قرباً من لغة الآلة. واللّغة العربيّة لم تكن يوماً ببعيدةٍ عن لغة الحاسوب؛ وإذا علمنا أنّ الأرقام من (0–1)هي عربيّة الأصل والخوارزميّات عربيّة أيضاً أدركنا وببساطة أنّه لولا المدرسة الرياضيّة العربيّة لما وُجد الحاسوب الرقميّ.

أما الهدف من استخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم فهو: **زيادة كم ونوع التعلّم** حيث أنّ استخدامه في التعليم رفع من التحصيل التقليديّ، كما أنّ المتعلّمين بالحاسوب أظهروا قدرةً على الاحتفاظ بالمعلومات تساوي قدرة الذين يتعلّمون بالطرائق العاديّة (أبو ديّة، 2009). من هنا كانت الضرورة ملحّةً لتوظيف الحاسوب في عملّة التعليم والتعلّم.

والهدف الثاني لاستخدام الحاسوب في التعليم والتعلّم هو **الإعداد لمهنة المستقبل** فعندما يتخرّج المتعلّمون من المدرسة وهم يجيدون استعمال الحاسوب هذا يعني بأنّهم سيواجهون سوقاً جيّدةً، لأنّ التطبيق المبدع لإمكانات الحاسوب، يمكن أن يسهم في تحديد الرضا عن مهنة المستقبل.والهدف الثالث هو **تفتيح ذهن المتعلّم** على المحيط التقني والاجتماعيّ ودمجه في ثقافة تقنيّة أساسيّة يوفّرها الحاسوب. حيث إنّ استعمال الحاسوب أدّى إلى إعادة النظر في طرائق التدريس وفي المعرفة المكتسبة،وهكذا فإنّ اعتماد الحاسوب في عمليّة التعليم أفضى إلى بناء مفصّل للمادّة الدراسيّة قصد توضيح المفاهيم، وإزالة الغموض من جهة، وإلى الأخذ بعين الاعتبار مواقف المتعلّم من المادّة الدراسيّة، فتصبح غاية عمليّة التعلّم إيجاد عنصر التشويق في عمليّة نقل المعرفة وليس خزن المعرفة، فتزداد بذلك فاعليّته، فيقبل على التعلّم في جوٍّ يمتاز بالتفاعل والتركيز.(المرجع السابق، 2009).

وكون المعلّم هو ركن أساس في العمليّة التربويّة، وهو مفتاح العمليّة التربويّة التعليميّة برمّتها وإنّ أي إصلاح تربويّ يجب أن يبدأ به، كان لابدّ لثورة التجديد التربويّ من أن يكون على رأسها المعلّم فتغيّرت أدواره من تحصيل المعرفة إلى تنمية المهارات الأساسيّة، وإكساب المتعلّم القدرة على أن يتعلّم ذاتيّاً.

وتتجلّى أهميّة الحاسوب في خدمته الكبيرة للعربيّة الفصيحة، إذ ستكون برامجه متطوّرة فنيّاً، ومشوّقة، ومعدّة بالعربيّة الفصحى.(محبك، 2009).

وانطلاقاً من كون اللّغة وسيلة، والحاسوب مجرّد أداة – فالوسيلة عنصر مكوّن يدخل في العمل ويبقى داخله، ولا يزول إلاّ بزواله، والأداة شيء خارجيّ معين يساعد على إنتاج العمل، ولكنّه يبقى خارجه ويزول والعمل لا يزول– انطلاقاً من ذلك يمكن للحاسوب أن يلعب دوراً في تطوير مهارة الطفل في القراءة والكتابة والفهم والاستيعاب والرسم وإعداد البرامج، ويساعده على سماع العربيّة الفصيحة، وهي تؤدّى الأداء السليم والجميل من خلال برامج تلاوة القرآن الكريم وإلقاء الشعر، كما يساعد الحاسوب الطفل على حلّ كثير من مشكلات النطق والسلوك،كالتلعثمّ والتردّد والارتباك، كما يساعده على النطق الصحيح للأحرف اللّثويّة والحروف القمريّة، ولا سيّما الجيم،والحروف الشمسيّة، وقراءة الأعداد مكتوبةً بالكلمات، وتطبيق كثير من القواعد، كما يعلّمه فن الإلقاء والخطابة والمحادثة وإجراء المقابلات وفن الحوار.ويوفّر الحاسوب للطفل قراءةً سهلةً واضحةً وممتعة من خلال تحكّمه بحجم النصّ والحرف ونوعه ولونه ودرجة الإضاءة، وإمكانيّة التعليق على النصّ والإضافة عليه.وبالتالي عليه أن يكتب بالسرعة نفسها التي يفكّر فيها.كما تساعد برامج الحاسوب على إنتاج أكبر وأسرع من خلال توفيره إمكانيّة القصّ واللّصق والتقديم والتأخير والحذف والإدراج.وهي تقانات عالية السرعة توفّر الوقت والجهد، وتنمّي القدرة على الكتابة والقراءة وتجعلهما ممتعين.

الفصل الرابع: إجراءات البحث

منهجية البحث

مجتمع البحث وعينته

أدوات البحث

صدق الاستبانة

ثبات الاستبانة

إجراءات التطبيق الميداني

- **إجراءات التطبيق الميداني:**

1/4/1_منهجيّة البحث:

اعتمد الباحث في إجراء البحث الحالي، المنهج الوصفي التحليليّ لمناسبته طبيعة الدراسة "يهدف المنهج الوصفيّ التحليليّ إلى عملٍ ووصفٍ دقيقٍ لسمات فردٍ ما، أو موقفٍ معيّنٍ، أو جماعةٍ معيّنةٍ باستخدام فرضيّاتٍ مبدئيّةٍ عن هذه السمات" (منصور وآخرون، 2008،ص65)، إذ عمد الباحث من خلال هذا المنهج إلى وصف خصائص الظاهرة المدروسة، وجمع المعلومات عنها ومتابعتها في الميدان من أجل الحصول على بيانات موضوعيّة، وتحقيق أهدافها، والإجابة عن التساؤلات التي طرحتها، والتحقّق من الفرضيّات التي انطلقت منها.

- استخدم الباحث البرنامج الإحصائيّ spss لتفريغ النتائج ومعالجتها.
- استخدم الباحث المتوسّطات الحسابيّة لأجل تعرّف آراء عيّنة البحث حول جودة تدريس اللّغة العربيّة لطلبة معلم/ الصفّ من السنة الرابعة، على الاستبانة ككلّ، وفي كلّ محورٍ من محاور الاستبانة.
- تمّ استخدام الانحراف المعياريّ لقياس درجة تشتّت قيم استجابات أفراد العيّنة عن الوسط الحسابيّ.
- للتحقّق من صحّة فرضيّات البحث،استخدم الباحث اختبار t-test لمعرفة الفروق بين متوسّطات المجموعات الثنائيّة كالجنس، والكليّة، ونوع الشهادة الثانويّة، وسبب اختيار اختصاص معلّم/صفّ.

2/4/1_ مجتمع البحث وعيّنته:

تكوّن المجتمع الأصليّ للبحث من الطلبة/المعلّمين للسنة الرابعة في كليّتي التربية الأولى والثانية في دمشق والسويداء للعام الدراسيّ 2011/2012.

بلغ عدد أفراد المجتمع الأصليّ للطلبة /المعلّمين في كليّتي التربية (801) طالبٍ وُزّعوا على النحو الآتي:

- الطلبة/المعلّمون للسنة الرابعة في كليّة التربية في دمشق قسم معلّم الصفّ (623) طالباً.
- الطلبة/المعلّمون للسنة الرابعة في كليّة التربية الثانية في السويداء قسم معلّم الصفّ (178) طالباً.

قام الباحث بسحب عيّنة بطريقةٍ عرضيّةٍ عشوائيّة من الطلبة/المعلّمين في كليّتي التربية في دمشق والسويداء، وهذه الطريقة هي "واحدةٌ من أهمّ إجراءات المعاينة لأنّها أكثر تمثيلاً للإجراءات المستخدمة في هذا النوع من الدراسات، والعيّنة العرضيّة هي عيّنة عشوائيّة

ومستقلّة تُسحب من فئةٍ مناسبة أو متوافرة، والعيّنة المختارة بموجبها ليست أفضل الفئات بل أكثرها توافراً." (حمصي، 1991،ص119).

بلغ عدد أفراد العيّنة من الطلبة المعلّمين (291) طالباً، بنسبة (36%) من المجتمع الأصليّ وُزّعوا وفق كلّ كليّة على النحو الآتي:

- كليّة التربية/قسم معلّم الصفّ من السنة الرابعة في دمشق: (184) طالباً، بنسبة (29,53%).
- كليّة التربية الثانية/قسم معلّم الصفّ من السنة الرابعة في السويداء: (107) طلاّبٍ بنسبة (60,11%).

أمّا توزيع العيّنة وفقاً للمتغيّرات المختلفة فكان كما يأتي:

جنس الطالب	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
ذكر	36	19,56
أنثى	148	80,43
المجموع	184	100

جدول رقم(1) يبيّن توزيع عيّنة البحث في دمشق وفقاً لمتغيّر جنس الطالب.

جنس الطالب	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
ذكر	12	11,21
أنثى	95	88,78
المجموع	107	100

جدول رقم(2) يبيّن توزيع عيّنة البحث في السويداء وفقاً لمتغيّر جنس الطالب.

يُلاحظ أنّ نسبة الذكور في عيّنتي البحث أقلّ من نسبة الإناث، وذلك يوافق طبيعة المجتمع الأصليّ للعيّنة، حيث تزيد نسبة الإناث فيه.

نوع الشهادة الثانويّة	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
علميّ	62	33,69
أدبيّ	122	66,30
المجموع	184	100

جدول رقم(3) يبيّن توزيع عيّنة البحث في دمشق وفقاً لمتغيّر نوع الشهادة الثانويّة التي حصل عليها الطالب.

نوع الشهادة الثانويّة	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
علميّ	49	45,79
أدبيّ	58	54,20
المجموع	107	100

جدول رقم(4) يبيّن توزيع عيّنة البحث في السويداء وفقاً لمتغيّر نوع الشهادة الثانويّة التي حصل عليها الطالب.

يُلاحظ أنّ نسبة الطلاّب ذوي الشهادة الثانويّة /الفرع الأدبيّ كانت الأعلى في عيّنتي البحث إذ بلغت في كليّة التربية في دمشق 66,30 %، وفي كليّة التربية الثانية في السويداء 54,20 %. في حين كانت نسبة طلاّب وطالبات الثانويّة العامّة/الفرع العلميّ 33,69 % في دمشق. و45,79% في السويداء.

سبب اختيار الاختصاص	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
الالتزام	130	7o,65
الرغبة	54	29,34
المجموع	184	100

جدول رقم(5) يبيّن توزيع عيّنة البحث في دمشق وفق متغيّر سبب اختيار اختصاص معلّم/صفّ.

سبب اختيار الاختصاص	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
الالتزام	80	74,76
الرغبة	27	25,23
المجموع	107	100

جدول رقم(6) يبيّن توزيع عيّنة البحث في السويداء وفق متغيّر سبب اختيار اختصاص معلّم/صفّ.

من خلال الاطّلاع على الجدولين السابقين الممثّلين لعيّنتي البحث المدروستين في كلتا المحافظتين، نلاحظ أنّ معظم الطلاّب، التحقوا باختصاص معلّم الصف طامحين بالتوظيف نظراً لالتزام وزارة التربية بتوظيفهم وربّما على حساب جانب الرغبة في الاختصاص وهذا ما قد ينعكس سلبا على جودة أدائهم في رأي الباحث.

3/4/1_أدوات البحث:

تمثّلت أداة البحث باستبانة قام الباحث بإعدادها متّبعاً الخطوات الآتية:

– الاطّلاع على أدبيّات البحث من مراجع، وكتب، ورسائل علميّة.

– الأخذ بآراء السادّة المحكّمين من تدقيق لغويّ، وإعادة صياغة بعض العبارات وتصويبها لتصبح أكثر دقّةً وملائمة لموضوع الدراسة.

صُممت الاستبانة لاستقصاء آراء الطلبة/المعلّمين في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ عن مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة، وكانت الاستبانة مؤلّفةً من ثلاثة أجزاءٍ رئيسةٍ، الجزء الأوّل يتألّف من المتغيّرات المراد دراسة تأثيرها في مستوى الجودة من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين (الجنس، والمحافظة، ونوع الشهادة الثانويّة، وسبب الاختيار) فضلاً عن سؤال مفتوح عن سبب اختيار الطالب لاختصاص معلّم/صفّ.أما الجزء الثاني فقد تألّف من 98 ثمانيةٍ وتسعين بنداً مغلقاً، استُخدم فيها مقياس ليكرت الخماسيّ المتدرّج (ممتاز_ جيّد_ متوسّط _ ضعيف _ ضعيف جدّاً) بحيث تُعطى الرجة (5) لتقدير ممتاز،والدرجة(4) لتقدير جيّد، والدرجة(3) لتقدير متوسّط، والدرجة(2) لتقدير ضعيف، والدرجة(1) لتقدير ضعيف جدّاً. وكانت البنود موزّعةً على ثمانية محاور يتناول أولّها جانب الأهداف، وثانيهما يتناول جانب الكتاب الجامعيّ الخاصّ بمقرّر اللّغة العربيّة لطلبة معلّم/الصفّ، والثالث كان عن طرائق التعليم، والرابع تناول جانب التقويم والامتحانات،والخامس حول مصادر التعلّم وأدواته، والسادس كان عن التربية العمليّة، وتناول السابع الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة، أمّا الثامن والأخير فقد كان عن الطلبة/المعلّمين.

وتألّف الجزء الثالث من الاستبانة من سؤالين مفتوحين عن الصعوبات التي يواجهها الطلبة/المعلّمون حول جودة تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة، والمقترحات التي يرونها مناسبةً لرفع جودة تدريس اللّغة العربيّة .

ثمّ عُرضت الاستبانة على سبعة محكّمين متخصّصين في مجال المناهج وطرائق التدريس، وفي مجال اللّغة العربيّة وأصول تدريسها، وفي مجال الجودة في التعليم العالي، وفي مجال القياس والتقويم. بالإضافة إلى عدد من الموجّهين الاختصاصيّين في مادّة اللّغة العربيّة. ملحق رقم(3).

وقد قام الباحث بحساب الدرجة الكليّة للاستبانة، وذلك بضرب الدرجة 5 بعدد بنود الاستبانة كاملةً، وبعدد بنود كلّ محور من محاورها.كما قام بحساب المتوسّط الفرضيّ لها، وذلك بضرب الدرجة الحياديّة 3 بعدد بنود الاستبانة، وبعدد بنود كلّ محور. وكلّما ارتفعت درجات المفحوصين دلّ ذلك على ارتفاع مستوى الجودة في تدريس اللّغة العربيّة.

ولقد بلغ المتوسّط الفرضيّ الكليّ (294)، كما جاء المتوسّط الفرضيّ للمحور الأوّل (27)، وللمحور الثاني (36)، وللمحور الثالث (18)، وللمحور الرابع (42)، وللمحور الخامس (24)، وللمحور السادس (27)، وللمحور السابع (66)، وللمحور الثامن (54).

وللإجابة عن السؤال الأوّل والأسئلة المتفرّعة عنه من أسئلة البحث أُعطيت قيمٌ متدرّجة لكلّ فئةٍ من فئات الإجابة في الاستبانة المطبّقة على الطلبة/المعلّمين وفقاً لمقياس ليكرت كما يأتي:

الفئة	القيمة المعطاة
ممتاز	5
جيّد	4
مقبول	3
ضعيف	2
ضعيف جدّاً	1

جدول رقم (7) يبيّن الفئات المعتمدة في استبانة البحث والقيم الموافقة المعطاة لكلّ فئة.

كما تضمّنت الاستبانة سؤالين مفتوحين، جاءا على النحو الآتي:

السؤال الأوّل: ما معوّقات جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين في رأيك؟

السؤال الثاني: ما المقترحات التي تراها مناسبةً لرفع جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة المعلّمين في رأيك؟

4/4/1_صدق الاستبانة:

يشير صدق الاختبار (الاستبانة) إلى درجة قياس الاختبار لما وُضع لقياسه(المزني، 2009). "ويتعلّق الصدق بالهدف الذي يُبنى الاختبار من أجله، وبالقرار الذي يُتّخذ استناداً إلى درجاته، فدرجات الاختبار تُستخدم عادةً في التوصّل إلى استدلالات معيّنة" (علاّم،2000،ص186).

_ صدق المحتوى:

إنّ "هذا النوع من الصدق لا يتطلّب أيّ إجراءات تجريبيّة أو إحصائيّة، بل يعتمد كليّاً على نظر واضع الاختبار وتقديراته الخاصّة، كما يستعين عادةً بآراء عددٍ من المحكّمين لضمان هذا النوع من الصدق"(ميخائيل،2006،ص53).

ومن أجل ذلك تمّ عرض بنود الاستبانة على السادّة المحكّمين للتأكّد من مدى صحّتها وصدقها لقياس ما وُضعت لأجله. ولرفع درجة المصداقيّة للاستبانة التزم الباحث بملاحظات السادة المحكّمين حول إعادة صياغة بعض البنود في محوريّ الهيئة التدريسيّة، والتقويم والامتحانات.

ـ **الصدق الذاتي:**

يشير حساب الصدق الذاتي إلى صدق الدرجات التجريبيّة للاستبانة بالنسبة إلى الدرجات الحقيقيّة التي خلصت من شوائب أخطاء القياس.أمّا حساب الصدق الذاتي يتمّ وفق المعادلة الآتية:الصدق الذاتي = $\sqrt{\text{معامل الثبات}}$

وقد بلغ معامل ثبات الاستبانة 0.82 وبذلك يكون الصدق الذاتي للاستبانة:$\sqrt{0.82}$= 0.90 وهو معامل صدق صالح للتطبيق النهائيّ. كما تمّ حساب الصدق الذاتي للاستبانة باللجوء إلى معامل الثبات جتمان للتجزئة النصفيّة وقد بلغ:$\sqrt{0.82}$=0.87 وهو معامل صدق صالح للتطبيق النهائيّ.

ـ **الصدق التميّزي:**

يُستخدم هذا النوع من الصدق لتعرّف قدرة الأداة على التمييز بين المجموعة التي تمتلك درجةً مرتفعةً من السمة المقيسة، أو التي تملك درجةً منخفضةً من السمة ذاتها. وعندما يكشف الاختبار الإحصائي عن وجود فروق دالة بين المجموعتين، فإنّ ذلك يُعدّ مؤشّراً على الصدق التميّزي" (عبّاس وآخرون، 2007،ص265).وكان ذلك عبر القيام بالخطوات الآتية:

- حساب الدرجة الكليّة لكلّ فرد من أفراد العيّنة على الاستبانة، وذلك بعد تطبيقها على عيّنة مؤلّفة من (40) طالباً/معلّماً.
- ترتيب الدرجات تصاعديّاً وتقسيمها إلى مجموعتين. تمثّل المجموعة الأولى أدنى(27%) من درجة العيّنة، والمجموعة الثانية أعلى(27%) من درجات العيّنة.
- استخدام اختبار مان وتينيMan-Whitnwy لاختبار دلالة بين المجموعتين.

المجموعة	العدد	متوسّط الرتب	مجموع الرتب	قيمةz	المتوسّط الحسابيّ	قيمة الدلالة	القرار
الدنيا	10	5,50	55,00	3,780	527,4000	0,00	دال
العليا	10	15,50	155,00				

جدول(8) قيم اختبار مان وتيني للصدق التميّزي لاستبانة الطلبة/المعلّمين.

من خلال ملاحظة الجدول السابق يتبيّن بأنّ هناك فروقاً ذات دلالة إحصائيّة بين المجموعتين، وذلك لأنّ قيمة الدلالة قد بلغت (0,00) وهي قيمة أصغر من (0,05) ويدلّ ذلك على أنّ المقياس المتّبع يتمتّع بدرجة عالية من الصدق التميّزي.

5/4/1_ثبات الاستبانة:

إنّ الثبات يشير إلى ضمان الحصول على النتائج نفسها تقريباً إذا ما أُعيد تطبيق الاختبار(الاستبانة) على المجموعة نفسها من الأفراد، وهذا يعني قلّة تأثير عوامل الصدفة والعشوائيّة على نتائج الاختبار(الاستبانة).(حسن،2006).

لجأ الباحث في حسابه معامل ثبات الاستبانة إلى طريقتين:

- **الطريقة الأولى: طريقة الإعادة Test Retest Method**

تمّ حساب الثبات بطريقة الإعادة، وذلك بتطبيقها على عيّنة من الطلبة المعلّمين في كليّة التربية خارج حدود العيّنة الأصليّة للدراسة، حيث بلغ عدد الطلبة/المعلّمين في هذه العيّنة 40طالباً/معلّماً من الذكور والإناث، ثمّ أُعيد تطبيقها على الطلبة أنفسهم بفاصلٍ زمنيّ لم يتجاوز الأسبوعين من تاريخ التطبيق الأوّل، وبعد ذلك تمّ حساب درجة الثبات الكليّ والتناسق الداخليّ للعوامل المكوّنة لمحاور الاستباتة باستخدام معامل كورباخ إظلفا، وجاءت النتائج موضّحةً بالجدول الآتي:

المحور	محاور الاستبانة	معامل كرباخ إلفا
1	أهداف منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه الطلبة/المعلّمون.	0,88
2	كتاب اللّغة العربيّة المقرّر.	0,89
3	طرائق التدريس المتّبعة في تدريس اللّغة العربيّة.	0,87
4	إجراءات التقويم والامتحانات في الكليّة.	0,71
5	مصادر التعلّم وأدواته .	0,81
6	التربية العمليّة.	0,84
7	الهيئة التريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة.	0,82
8	الطلبة/ المعلّمون.	0,78
	الثبات الكليّ	0,82

جدول رقم(9) معامل ثبات الاستبانة:

من خلال تأمّل الجدول السابق نلاحظ أنّ مستوى التناسق الداخليّ بين البنود المكوّنة لكلّ محور من المحاور الثمانية بالإضافة إلى الثبات الكلّيّ تُعتبر قيماً مقبولةً إحصائيّاً في مثل هذا النوع من الدراسات، لأنّها أعلى من الحدّ المقبول والمحدّد بالقيمة 0,60.

- الطريقة الثانية: طريقة التجزئة النصفيّة. **Split-Half Method**

ولحساب الثبات بهذه الطريقة تمّ شطر بنود الاستبانة، والبالغ عددها (98) بنداً إلى نصفين متعادلين، حيث جُعلت العبارات الفرديّة بشطرٍ، والأخرى الزوجيّة بشطرٍ آخرَ؛ ومن ثمّ حساب معامل الارتباط بمعادلة جتمانGuttman split-half للتجزئة النصفيّة، ولقد فضّل الباحث استخدام معادلة جتمان على معادلتي سبيرمان- براون Spearman-Brown ، ورولونRulon لأنّه عن طريق معادلة جتمان يتمّ حساب تباين درجات النصف الأوّل، وتباين درجات النصف الثاني، وتباين درجات الاختبار ككلّ. أي أنّها تأخذ في الاعتبار احتمال تباين درجات النصف الثاني. وهذا ما لا توفّره المعادلتان السابقتان. (حسن،2006). وقد بلغ معامل الثبات القيمة 0,76 وهي قيمةٌ مقبولةٌ إحصائيّاً.

6/4/1_إجراءات التطبيق الميداني للبحث:

بعد أن أخذ الباحث موافقة كليّة التربية على تيسير مهمّته، والموافقة على تطبيق الجانب العمليّ والميدانيّ، بدأ الباحث بالتطبيق في الفترة الواقعة بين 1-2012/6/14.

قام الباحث بتوزيع296 استبانةً على الطلبة /المعلّمين في كليّتيّ التربية الأولى والثانية في دمشق والسويداء بصورةٍ عشوائيّة؛ عاد منها 291 استبانةً أي ما نسبته 98% من مجموع الاستبانات الموزّعة، ثمّ تمّ ترتيب الاستبانات ومعاينتها واستبعاد 5 خمسٍ منها إذ كانت 3 ثلاث من الاستبانات المُستبعدة غير مكتملة وكان فيها كثيرٌ من البنود التي لم يُجب عنها، و2 استبانتان لم تُردّا. وبذلك أصبح العدد النهائيّ للاستبانات التي عُدّت صالحةً للمعالجة الإحصائيّة 291 استبانةً.

يشمل مجتمع الدراسة الطلبة/المعلّمين من طلبة السنة الرابعة في كليتي التربية الأولى والثانية في دمشق والسويداء.إذ بلغ عددهم وفقاً لإحصاءات الكليّة عند إجراء الدراسة 801 طالبٍ وطالبةٍ. وتألّفت عيّنة البحث من 291 طالباً وطالبةً أي ما نسبته 36% تقريباً من مجتمع الدراسة، وهذه النسبة كافيةٌ لاعتمادها إحصائيّاً كعيّنة ممثّلة لمجتمع الدراسة.

تألّفت عيّنة البحث من الطلبة/المعلّمين من طلاّب السنة الرابعة في كليّة التربية في دمشق184 طالباً من المجتمع الأصليّ الذي يشمل 623 طالباً وطالبةً أي ما نسبته 30% تقريباً.

وعيّنة البحث في كليّة التربية الثانية في السويدء 107 من الطلاّب والطالبات من المجتمع الأصليّ الذي يشمل 178 طالباً أي ما نسبته 60% .

الفصل الخامس

تفسير نتائج البحث

الإجابة عن أسئلة البحث

التحقق من صحة فرضيات البحث

1/5/1_ الإجابة عن أسئلة البحث :

<u>السؤال الأوّل</u> : ما مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية اختصاص معلّم/ صفّ في دمشق والسويداء من وجهة نظر أفراد العينة بشكلٍ عامّ وفي كلّ محورٍ من محاور الاستبانة (الأهداف – الكتاب الجامعيّ – طرائق التعليم – التقويم والامتحانات – مصادر التعلّم وأدواته – التربية العمليّة – الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة – الطلبة المعلّمين)؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات أفراد العيّنة على استبانة آرائهم حول جودة تدريسهم اللّغة العربيّة فجاءت النتائج على النحو الموضّح في الشكل الآتي :

المحور	المتوسط الحسابي	المتوسط الفرضي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	الرتبة
الأهداف	25.65	27	6.446	%57	3
الكتاب الجامعي	37.57	36	6.920	%62.61	1
طرائق التعليم	15.23	18	4.454	%50.76	7
التقويم والامتحانات	38.42	42	8.346	%54.88	5
مصادر التعلم وأدواته	18.46	24	5.783	%46.15	8
التربية العملية	25.88	27	6.606	%57.51	2
الهيئة التدريسية	58.92	66	13.564	%53.56	6
الطلبة/المعلمون	50.87	54	10.840	%56.52	4
المحاور كافة	271.05	294	47.707		

جدول(10)المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية لاستجابات الطلبة/المعلمين حول جودة تدريس اللغة العربية بشكل عام وفي كل محور من محاور الاستبانة

يتبيّن من الجدول السابق أنّ المتوسّط الحسابيّ لدرجات الطلبة /المعلّمين قد بلغ **271.05** وهو أصغر من المتوسّط الفرضيّ البالغ **294** وهذا يدلّ على ضعف جودة تدريس اللّغة العربيّة من وجهة نظر الطلبة /المعلّمين. لا سيّما محور **مصادر التعلّم وأدواته** الذي جاء في المرتبة الأخيرة (8)، إذ بلغت النسبة المئويّة له (46.15%)، وبمتوسّط حسابيّ قدره (18.46) من متوسّطه الفرضيّ البالغ (24) وهذا يشير إلى ضعفٍ في توفّر مصادر التعلّم وأدواته من قاعاتٍ تتسع للطلبة/المعلّمين و تتوافر فيها الشروط الفيزيائيّة الملائمة ، ومزوّدة بتقنيّات التدريس الحديثة ومخابرَ وأجهزة حاسوب وشابكة وبالتالي يعكس ضعفاً وقصوراً في إعداد معلّم/الصفّ لاستخدام وسائط التكنولوجيا الحديثة ودمجها في التعليم . أمّا في المرتبة السابعة (7) فلقد جاء محور **طرائق التعليم**، إذ بلغت نسبته المئويّة (50.76%)، وبمتوسّطٍ حسابيٍّ قدره (15.23)

من متوسّطه الفرضيّ البالغ (18) ما يدلّ على ضعف وتدنّي جودة طرائق التدريس المتبعة من قبل الهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين وفق الاتجاهات الحديثة في التدريس .

أمّا في المرتبة السادسة فقد جاء محور **الهيئة التدريسيّة** بنسبة مئويّة بلغت (53.56%) ومتوسّط حسابيّ بلغ (58.92) من متوسّطه الفرضيّ البالغ (66) وهذا يشير إلى تدنّي مستوى جودة أعضاء الهيئة التدريسيّة القائمين على تدريس اللّغة العربيّة وقصور في استخدامهم طرائق التدريس الحديثة، وعدم مراعاتهم الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين بالإضافة إلى تذمّر الطلبة /المعلّمين لسوء معاملتهم. ما يجعلهم ينفرون من حضور محاضرات اللّغة العربيّة.

جاء في المرتبة الخامسة محور **التقويم والامتحانات** بنسبةٍ مئويّة بلغت (54.88%) ومتوسّط حسابيّ (38.42) من متوسّطه الفرضيّ البالغ (42) ما يدلّ على ضعف جودة النظام الامتحانيّ وطرائق التقييم والتقويم للطلبة/المعلّمين .

واحتلّ محور **الطلبة** /**المعلّمين** المرتبة الرابعة، بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت (56.52%) ومتوسّط حسابيّ (50.87).من متوسّطه الفرضيّ البالغ (54). وهذا يدلّ على ضعفٍ في مستوى جودة الطلبة/المعلّمين وذلك من خلال الاتجاهات السلبيّة التي يتبنّونها تجاه اللّغة العربيّة الفصيحة، وعدم التزامهم بمواعيد المحاضرات .

كما جاء محور **الأهداف** في المرتبة الثالثة ، بنسبة(57%) وبلغ متوسّطه الحسابي (25.65) من متوسّطه الفرضي البالغ (27). وهذا يدلّ على قصور منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه الطالب/ معلّم الصفّ في تحقيق الأهداف التي وُضع من أجلها في تنمية القدرات اللّغويّة للطالب/المعلّم وتعزيز ثقته بنفسه، وإعداده لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة ، وتدريبه على تعليم مهارات اللّغة المتنوّعة ، وتنمية مختلف الجوانب المعرفيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة لدى الطالب/المعلّم.

وفي المرتبة الثانية جاء محور **التربية العمليّة** حيث بلغت نسبته المئويّة (57.51%) وبلغ متوسّطه الحسابي (25.88) من متوسّطه الفرضي البالغ (27). ما يدلّ على تدنٍّ في مستوى جودة التربية العمليّة وعدم مساهمتها الفاعلة في إعداد معلّم قادرٍ على إدارة وضبط الغرفة الصفيّة، ومتمكّنٍ من أساليب وطرائق التدريس الحديثة، وقادرٍ على توظيف التقنية ودمج التكنولوجيا في التعليم.

أمّا في المرتبة الأولى فقد جاء محور الكتاب الجامعيّ متقدّماً على المحاور السابقة أي أنّه الأقلّ انحداراً في مستوى الجودة بالمقارنة مع غيره من المحاور من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين، حيث بلغت نسبته المئويّة (62.61%) كما بلغ متوسّطه الحسابي (37.57)

من متوسّطه الفرضيّ البالغ (36). ما يدلّ على أنّه يضمن، ولو بدرجةٍ قليلةٍ ، تدريس الطالب/المعلّم قواعد النحو والإملاء والصرف والبلاغة. إلاّ أنّه لمّا يبلغ مستوى الجودة المطلوب ولا يزال ضعيف الجودة.

- الحكم على جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/صفّ من وجهة نظر أفراد العيّنة وفق كلّ بندٍ من بنود الاستبانة.

قام الباحث بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لتحديد درجات إجابات أفراد العيّنة على كلّ بندٍ من بنود الاستبانة حسب فئات تدرّج المقياس الخماسيّ فيها.
ثمّ حُوّل المتوسّط الحسابي للإجابات إلى نسبةٍ مئويّةٍ وفقاً للمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة المتوسّط من الفئة العظمى} = \frac{\text{المتوسّط الحسابيّ لقيم الإجابات}}{\text{5 (قيمة الفئة العظمى)}} \times 100$$

كما تمّ حساب طول الفئة فأُعطيَ كلّ مستوى من مستويات الجودة قيماً متدرّجة وفقاً لقياس ليكرت، وذلك للحكم على مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة لطلبة معلّم/الصفّ لكلّ بند من البنود التي تضمّنتها الاستبانة وفق القانون الآتي :

$$\text{طول الفئة} = \frac{\text{أعلى درجة للإجابة في الاستبانة} - \text{أدنى درجة للإجابة في الاستبانة}}{}$$

عدد فئات تدرّج الإجابة

طول الفئة = $\frac{1-5}{5}$ = 0.8

(بدر وآخرون، 2007، ص33).

ويبيّن الجدول الآتي فئات الاستجابة لآراء أفراد العيّنة حول جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ.

مستوى الجودة	القيمة المعطاة وفق قياس ليكرت	فئات قيم المتوسّط الحسابيّ لكلّ درجة
ضعيف جدّاً	**1**	**من 1 – 1.8**
ضعيف	**2**	**1.81 – 2.60**
مقبول	**3**	**2.61 – 3.40**
جيّد	**4**	**3.41 – 4.20**
ممتاز	**5**	**4.21 – 5**

جدول رقم (11) معيار الحكم على جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين وفق كلّ بند من بنود الاستبانة.

وبالاعتماد على القاعدتين السابقتين قام الباحث بالإجابة عن السؤال الأوّل وفق كلّ بند من بنود الاستبانة على النحو الآتي:

أوّلاً: فيما يتعلّق بإجابات الطلبة/ المعلّمين عن مستوى جودة تدريسهم اللّغة العربيّة، قام الباحث بحساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لكلّ بند من بنود الاستبانة حسب فئات تدرّج المقياس الخماسيّ ، حيث اعتمد الباحث خمسة مستويات لتحديد مستوى الجودة كما في(الجدول رقم 11).

فكانت النتائج وفقاً للمحاور المدروسة:

الترتيب	البند	البيـــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند 4	تنمية قدراته اللّغويّة لممارسة مهنة التعليم.	3,22	1,059	%64.4	مقبول
2	بند 6	تهيئته لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.	3,09	1,175	%61.8	مقبول
3	بند 5	تنمية اتجاهات إيجابيّة نحو اللّغة العربيّة وأهميّتها.	3,07	1,104	%61.4	مقبول
4	بند 2	تنمية ثقته بنفسه وفهمه لذاته، وقدراته اللّغويّة.	2,86	1,070	%57.2	مقبول
5	بند 7	تقديم تدريب وافٍ في اللّغة العربيّة.	2,79	1,074	%55.8	مقبول
6	بند 8	تعليمه كيفية تدريس اللغة العربية.	2,79	1.104	%55.8	مقبول
7	بند 3	تشكيل قناعة لديه بمهنة التعليم، وإثارة حبّه لها.	2,70	1,077	%54	مقبول
8	بند 1	تنمية مختلف الجوانب المعرفيّة والانفعاليّة، والاجتماعيّة.	2,68	1,099	%53.6	مقبول
9	بند 9	تقديم تدريب وافٍ في مهارات اللّغة العربيّة.	2,45	1,032	%49	ضعيف
متوسّط البنود		محور أهداف منهاج اللّغة العربيّة.	25.65	6,446	%57	مقبول

جدول رقم (12) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور الأهداف.

يتبيّن من الجدول (12) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور أهداف منهاج اللّغة العربيّة غلب عليها مستوى الجودة (المقبول) إذ جاءت البنود من (1 – 8) على التوالي ، ضمن مستوى الجودة (مقبول) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.68 ، 2.70، 2.70، 2.79، 2.79، 2.86،3.07، 3.09، 3.22،). كما كانت نسبة المتوسّط من الفئة العظمى ضمن المستوى المتوسّط (50%). بينما جاء البند (9) ضمن مستوى الجودة (ضعيف) لحصوله على أقل متوسّط حسابي (2.45) ونسبة متوسّط من الفئة العظمى بلغ حدّاً دون الوسط (49%). ما يدلّ على عدم تحقّق الأهداف المرجوّة من منهاج اللّغة العربيّة بالشكل المطلوب كي يعود بالنفع على الطالب/المعلّم. كما عكست النتائج ضعف منهاج اللّغة العربيّة في تقديم تدريبٍ وافٍ في مهارات اللّغة العربيّة ، وهي مهارات لا بدّ لمعلّم الصفّ من إتقانها ليحسن تعليمها في المستقبل لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه.

الترتيب	البند	البيـــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند15	يشتمل على قضايا النحو والصرف والإملاء والبلاغة والبيان.	3,53	1,006	%70.6	جيّد
2	بند18	يرتبط محتواه بالخبرات السابقة للطالب.	3,49	1,037	%69.8	جيّد
3	بند19	غنى منهاج اللّغة العربيّة.	3,46	,982	%69.2	جيّد
4	بند12	وضوح اللّغة المستخدمة، وسهولة قراءتها.	3,42	1,000	%68.4	جيّد
5	بند21	تقويم الكتاب بشكل عامّ.	3,10	,945	%62	مقبول
6	بند10	وضوح المحتوى وسهولة فهمه.	3,07	,997	%61.4	مقبول
7	بند14	يشكّل بنيةً مفاهيميّةً واضحةً.	3,03	,881	%60.6	مقبول
8	بند20	صعوبة بعض الأبحاث في الكتاب.	3,01	1,097	%60.2	مقبول
9	بند17	خطّة الكتاب مبرمجة بدقّة من حيث (الأهداف والمحتوى والمراجع والتقويم).	2,99	1,020	%59.8	مقبول
10	بند13	المحتوى دقيق وممتع ومفيد.	2,91	1,037	%58.2	مقبول
11	بند11	يرتبط بحاجات الطلبة/المعلّمين.	2,80	1,114	%56	مقبول
12	بند16	فيه حشو وقضايا شائكة ومربكة.	2,74	1,164	%54.8	مقبول
متوسّط البنود		محور كتاب اللّغة العربيّة المقرّرللطلبة/المعلّمين.	6,920	37,57	%62.61	مقبول

جدول رقم (13) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور كتاب اللّغة العربيّة المقرّر لطلبة معلّم/الصفّ.

يبيّن الجدول (13) أنّ إجابات الطلبة/المعلّمين عن بنود محور كتاب اللّغة العربيّة المُقرَّر تراوحت بين مستويي الجودة (مقبول، وجيّد)، إذ جاءت البنود:

(16،11،13،17،20،21،10،14). ضمن مستوى الجودة (مقبول) لحصولها على أقلّ متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2,74،2,80،2,91،2,99،3,01،3,03، 3,07 ،3,10).كما أنّ نسبة متوسّطاتها من الفئة العظمى وقعت ضمن المستوى المتوسّط (54.8% – 62%).

ما يدلّ على أنّ كتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطلبة/المعلّمين، بحاجة إلى إعادة النظر من حيث تلبيته حاجات الطالب/المعلّم ، واحتواؤه على أبحاث تعينه على القيام بمهمّته في المستقبل، من خلال خطّةٍ واضحة للكتاب من حيث الأهداف والمحتوى والمراجع والتقويم ، واحتواؤه على أبحاث ممتعة وشائقة ومفيدة.

بينما جاءت البنود (15،18،19،12). ضمن مستوى الجودة (جيّد) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (3,42،3,46،3,49،3,53).وكذلك ظهرت نسبة متوسّطاتها من الفئة العظمى فوق 65% ما يدلّ على أنّ كتاب اللّغة العربيّة يحتوي على مباحث مهمّة ومفيدة، وشاملة وترتبط بخبرات الطالب السابقة، إلاّ أنّها تحتاج إلى إعادة ترتيب وعرضها بقالب جديد بعد تخليصها من بعض القضايا المربكة التي قد لا تفيد معلّم/الصفّ في عمله في المستقبل كمعلّم للحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ.

الترتيب	البند	البيـــــــــــــــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند25	الجانب العمليّ يعزّز الجانب النظريّ، ويعمّق فهم الطلبة المعلّمين له.	2,82	1,126	%56.4	مقبول
2	بند26	فعّاليّة أساليب وطرائق التدريس، وتنوّعها،	2,61	1,008	%52.2	مقبول
3	بند23	ارتباط طرائق التعليم المتّبعة مع حاجات الطالب/المعلّم.	2,52	1,007	%50.4	ضعيف
4	بند12	طرائق التعليم المتّبعة من قبل أساتذة مقرّر اللّغة العربيّة.	2,45	1,012	%49	ضعيف
5	بند27	مراعاتها الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	2,42	,948	%48.4	ضعيف
6	بند24	تركيزها على الجانب التطبيقيّ في تدريس اللّغة العربيّة.	2,41	1,006	%48.2	ضعيف
متوسّط البنود		متوسّط محور طرائق التعليم.	15,23	4,454	%50.76	ضعيف

جدول رقم (14) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور طرائق التعليم.

يتبيّن من الجدول (14) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود المحور المتعلّق بطرائق التدريس المُتّبعة غلب عليها مستوى الجودة (ضعيف) حيث جاءت البنود (23،12،27،24) ضمن مستوى الجودة (ضعيف) لحصولها على أقل المتوسّطات الحسابيّة والتي تراوحت بين(2,52،2,45،2,42،2,41).وكذلك أظهرت نسبة متوسّطاتها من الفئة العظمى مستوى دون 50%. وهذا يدلّ على ضعف جودة طرائق التدريس التي يتّبعها مدرّسو اللّغة العربيّة في تدريسهم اللّغة العربيّة لمعلّم/الصفّ. فلا تتوافر فيها المعايير المناسبة لعدم ارتباطها بحاجات معلّم الصفّ، وعدم تنوّعها ومراعاتها الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.

بينما جاء البندان (26–25). ضمن مستوى الجودة المقبول لحصولهما على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61 – 3.40) حيث تبيّن أنّ الجانب العملي في مادّة اللّغة العربيّة يعزّز الجانب النظريّ بدرجة مقبولة ،وكذلك بالنسبة لفعّاليّة أساليب وطرائق التدريس فعلى الرغم من افتقارها معايير الجودة إلاّ أنّها فاعلة إلى درجة مقبولة. ولكنّها في إطارها العام تعكس مستوىً ضعيفاً.

الترتيب	البند	البيـــــــــــــــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند37	تناسب الأسئلة الامتحانيّة مع الوقت.	3,38	1,182	%67.6	مقبول
2	بند33	متنوّعة ومرتبطة بأهداف منهاج اللّغة العربيّة.	3,02	,923	%60.4	مقبول
3	بند31	شاملة لمحتوى منهاج اللّغة العربيّة.	3,01	1,015	%60.2	مقبول
4	بند35	ذات أثر في معرفة الطالب/المعلّم بقدراته، واستعداداته.	2,82	1,022	%56.4	مقبول
4	بند41	التوزيع العادل بين أوقات مواعيد امتحان اللّغة العربيّة والمقرّرات الأخرى.	2,82	1,163	%56.4	مقبول
5	بند32	تتدرّج من حيث صعوبتها، وسهولتها.	2,81	,922	%56.2	مقبول
6	بند30	تُصحّح بموضوعيّة، ويوفّر تصحيحها تغذيةً راجعةً.	2,78	,995	%55.6	مقبول

7	بند28	تعكس مفردات مقرر اللغة العربية الذي يتلقاه الطالب / المعلم.	2,77	,964	%55.4	مقبول
8	بند36	ممتعة ومحفّزة للطالب/المعلّم.	2,66	1,105	%53.2	مقبول
9	بند29	تُدار بآليّات وإجراءات صحيحة تعمل على خفض قلق الامتحان	2,62	,940	%52.4	مقبول
10	بند34	تراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين.	2,56	1,008	%51.2	ضعيف
11	بند40	تتوخّى العدالة في مقرّر التربية العمليّة.	2,52	1,114	%50,4	ضعيف
12	بند39	العدل في علامات حلقة البحث.	2,25	1,129	%45	ضعيف
13	بند38	الدقة في تصحيح حلقات البحث.	2,41	1,113	%48.2	ضعيف
متوسّط البنود		متوسّط محور التقويم والامتحانات.	38,42	8,346	%54.88	مقبول

جدول رقم (15) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور التقويم والامتحانات.

يتبيّن من الجدول (15) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور التقويم والامتحانات تراوحت بين مستويي الجودة (ضعيف، ومقبول). حيث جاءت البنود (38، 39، 40، 34). ضمن مستوى الجودة (الضعيف) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (**1.81 – 2.60**)؛ ما يدلّ على ضعف جودة نظام التقويم والامتحان فيما يتعلّق بمراعاته الفروق الفرديّة بين الطلبة /المعلّمين وافتقاره العدل والدقة والعدالة في منح الدرجة المُستَحقَّة للطالب/المعلّم . بينما جاءت البنود (29،36،28،32،41،35،31،33،37). ضمن مستوى الجودة (مقبول) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61– 3.40)؛ ما يدلّ على أنّ نظام الامتحان والتقويم المتَّبَع حقّقَ درجةً مقبولةً من حيث جودة شموليّته وتنوّعه وارتباطه بأهداف المنهاج، وتدرُّجه من حيث السهولة والصعوبة والموضوعيّة في التصحيح إلاّ أنّه لم يرتقِ بعد إلى المستوى الجيّد، ما يستدعي إعادة النظر في إجراءات وآليات العمليّة الامتحانيّة.

الترتيب	البند	البيـــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند48	توافر الشروط الفيزيائيّة في القاعات(الإنارة، والتهوية، التدفئة	2,67	1,140	%53.4	مقبول
2	بند45	اتّساع قاعات التدريس للطلبة/المعلّمين.	2,61	1,160	%52.2	مقبول
3	بند47	توافر المراجع الكافية في المكتبة لكتابة حلقة البحث.	2,51	1,086	%50.2	ضعيف
4	بند44	توافر أعداد كافية من القاعات المخصّصة للتدريس.	2,40	1,134	%48	ضعيف
5	بند46	القاعات مجهّزة بتقنيّات التدريس الحديثة.	2,23	1,116	%44.6	ضعيف
6	بند42	شبكة الانترنت بالكليّة كافية لخدمة الطلبة بفاعليّة.	2,09	1,154	%41.8	ضعيف
7	بند43	تتناسب أعداد أجهزة الحاسوب مع أعداد مستخدميها.	2,01	,969	40.2	ضعيف
8	بند49	توافر المخابر اللّغويّة في الكليّة.	1,93	1,022	%38.6	ضعيف
متوسّط البنود		متوسّط محور مصادر التعلّم وأدواته.	18,46	5,783	%46.15	ضعيف

جدول رقم (16) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور مصادر التعلّم وأدواته.

يتبيّن من الجدول (16) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور مصادر التعلّم وأدواته جاءت في معظمها- البنود (47،44،46،42،43،49) - عند مستوى الجودة (ضعيف) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (**1.81 – 2.60**)؛ وهي على الترتيب (2,01،1,93، 2,23،2,09، 2,40، 2,51) ما يدلّ على افتقار معاهد إعداد المعلّمين إلى الكثير من مصادر التعلّم التي تُعدّ من أساسيّات العمليّة التعليميّة، وبالتالي تبدو الحاجّة ماسّة إلى توفيرها كمعيار مهمّ من معايير تحقّق مستوىً عالٍ من الجودة.أمّا البندان (45–48). فقد حقّقا مستوىً مقبولاً من الجودة لحصولهما على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61–3.40) وهي على الترتيب (2,61، 2,67). ولكن في العموم يعكس محور مصادر التعلّم وأدواته تدنّياً وضعفاً في مستوى الجودة ، ولا بدّ من تحسينها لتؤثّر إيجاباً على جودة الإعداد.

الترتيب	البند	البيــــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند54	يقدّم المشرف على التربية العمليّة توجيهات مفيدة حول دروس اللّغة العربيّة العمليّة المُقدّمة من قبل الطالب/المعلّم.	3,05	1,089	%61	مقبول
2	بند57	يقوّم المشرف أداء الطالب/المعلّم أثناء تدريسه اللّغة العربيّة.	3,04	1,107	%60.8	مقبول
3	بند52	يستفيد الطالب/المعلّم من خبرات وتجارب معلّم الصفّ.	2,99	1,020	%59.8	مقبول
4	بند53	يستطيع الطالب/المعلّم تطبيق أساليب التدريس الحديثة في التربية العمليّة.	2,86	1,071	%57.2	مقبول
5	بند56	يتّبع المشرف أسلوباً تربويّاً في النقد.	2,85	1,030	%57	مقبول
5	بند58	يُخصّص للّغة العربيّة قدرٌ كافٍ في التربية العمليّة مقارنةً مع بقيّة التطبيقات العمليّة.	2,85	1,094	%57	مقبول
6	بند51	التنسيق بين التربية العمليّة ومواعيد المحاضرات في الكليّة.	2,82	1,068	%56.4	مقبول
7	بند50	يحضّر الطالب/المعلّم الدروس في اللّغة العربيّة.	2,73	1,058	%54.6	مقبول
8	بند55	يتعاون المشرف في متابعة وتوجيه الطالب/المعلّم.	2,69	1,065	%53.8	مقبول
متوسّط البنود		متوسّط محور التربية العمليّة.	25,88	6,606	%57.51	مقبول

جدول رقم (17) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور التربية العمليّة.

يتبيّن من الجدول (17) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور التربية العمليّة كانت عند مستوى الجودة (مقبول)، إذ جاءت البنود (55، 50، 51، 58، 56، 53، 52، 57، 54). ضمن مستوى الجودة (مقبول) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61–3.40). وهذا يدلّ على أنّ برنامج التربيّة العمليّة لا يُعدّ ضعيفاً من حيث تعاون المشرف مع الطلبة/ المعلّمين ، وتقديم الملاحظات والإرشادات المناسبة لا سيّما في دروس اللّغة العربيّة والتشجيع على تطبيق أساليب التدريس الحديثة إلاّ أنّه لمّا يصل إلى مستوىً جيّدٍ ولا يزال متوسّط الجودة.

الترتيب	البند	البيـــــــــــــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند73	كفاءة أساتذة اللّغة العربيّة، والمشرفين.	3,20	1,078	%64	مقبول
2	بند72	سلامة اللّغة المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسيّة.	3,05	1,037	%61	مقبول
3	بند63	التزام أعضاء الهيئة التدريسيّة بمواعيد المحاضرات.	3,00	1,144	%60	مقبول
4	بند76	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسيّة القدرة على ضبط وإدارة قاعة المحاضرات.	2,97	1,006	%59.4	مقبول
4	بند78	ينوّعون في إيماءاتهم الجسديّة بشكلٍ مناسبٍ أثناء الشرح.	2,80	,990	%56	مقبول
5	بند77	يستجيبون لتساؤلات الطلبة/المعلّمين داخل القاعة أو خارجها.	2,74	1,012	%54.8	مقبول
6	بند79	يستخدمون التعزيز المناسب في الوقت المناسب.	2,73	,970	%54.6	مقبول
7	بند64	يوازنون في تدريسهم بين الجانبين النظريّ، والعمليّ.	2,73	1,086	%54.6	مقبول
8	بند75	يتفهّمون مشكلات وحاجات الطلبة/المعلّمين.	2,71	,967	%54.2	مقبول
9	بند65	يحثّون على التحدّث بالفصحى داخل القاعة الدرسيّة وخارجها.	2,68	1,133	%53.6	مقبول
10	بند61	يشرحون المقرّر بشكلٍ واضحٍ.	2,67	,988	%53.4	مقبول
11	بند68	يتبادلون الخبرات، والممارسات التعليميّة فيما بينهم.	2,57	1,058	%51.4	ضعيف
12	بند70	يسهمون في أدبيّات مهنتهم، (أبحاث منشورة،ومقالات....)	2,51	1,066	%50.2	ضعيف
13	بند69	يشجعون الطلبة/المعلمين على حضور الندوات والمحاضرات المنعقدة حول قضايا اللغة العربية.	2,48	1,079	%49.6	ضعيف
14	بند67	ينوّعون في طرائق تدريسهم.	2,48	1,079	%49.6	ضعيف
15	بند66	يسمحون لطلاّبهم بتقييم طرائقهم في التدريس.	2,43	1,061	%48.6	ضعيف
16	بند62	يتعاونون في حلّ المشكلات الدراسيّة التي تعترض الطلبة.	2,42	,983	%48.4	ضعيف
17	بند60	يراعون الفروق الفرديّة بين الطلبة.	2,34	,914	%46.8	ضعيف
18	بند59	يستخدمون وسائل وأساليب مشوّقة.	2,17	,906	%43.4	ضعيف
متوسّط البنود		متوسّط محور هيئة التدريس	58,92	13,564	%53.56	مقبول

جدول رقم (18) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة.

يتبيّن من الجدول (18) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة تراوحت بين مستويي الجودة (ضعيف، ومقبول). إذ جاءت البنود (59، 62،60، 66، 67، 69، 70، 68) ضمن مستوى الجودة (ضعيف) لحصولها على أقلّ متوسّطات حسابيّة تراوحت بين

(2,57،2,51،2,48،2,48،2,43،2,42،2,34،2,17) ، بينما جاءت البنود : (61، 65، 75، 64، 79، 78،77 ، 76، 63، 72، 73). ضمن مستوى الجودة (المقبول) لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61– 3.40). وهذا يدلّ على الضعف في جودة الهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة من حيث مراعاتهم الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين ، وتنويعهم في طرائق التدريس، واستخدامهم وسائل وأساليب مشوّقة ، إلى جانب معاملتهم للطلبة وحلّ المشكلات الدراسيّة التي تصادفهم، وبالمقابل فإنّ هناك جوانب

مقبولة لدى الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة من حيث حثّ الطلبة/المعلّمين على التحدّث بالفصحى ، واستجاباتهم لتساؤلات الطلبة داخل وخارج قاعة المحاضرات ، والتنويع في إيماءاتهم الجسديّة أثناء الشرح ، وامتلاكهم القدرة على إدارة وضبط قاعة المحاضرات إلاّ أنّها لمّا تصل إلى مستوىً جيّدٍ ولا تزال متوسّطة الجودة.

الترتيب	البند	البيـــــــــــــــان	المتوسّط الحسابيّ	الانحراف المعياريّ	نسبة المتوسّط من الفئة العظمى	مستوى الجودة
1	بند86	يواظب الطالب/المعلّم على حضور حلقات البحث.	3,40	1,116	%68	مقبول
2	بند98	مستوى الطلبة عموماً في اللّغة العربيّة.	2,99	0,921	%59.8	مقبول
3	بند91	يستخدم الطالب/المعلّم الانترنت للحصول على المراجع والمصادر التعليميّة اللازمة.	2,98	1,185	%57.8	مقبول
4	بند89	يستفيد الطالب/المعلّم من معارف سابقة في تنمية قدراته اللّغويّة.	2,97	,980	%59.4	مقبول
4	بند87	يُجهد الطالب/المعلّم بمتطلّبات دراسيّة في اللّغة العربيّة تفوق قدراته.	2,93	1,043	%58.6	مقبول
5	بند92	يستخدم الوسائط التكنولوجيّة في إنجاز حلقات البحث وعرض الدروس.	2,88	1,195	%57.6	مقبول
6	بند90	يتعاون الطالب مع زملائه في تنمية معارفه وخبراته اللّغويّة.	2,87	1,067	%57.4	مقبول
7	بند93	يستفيد الطالب من الطلاّب الآخرين علميّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً.	2,85	1,102	%57	مقبول
8	بند88	ينمّي الطالب مهارات التعلّم الذاتي لديه.	2,80	1,000	%56	مقبول
9	بند84	يشارك الطالب في المناقشات التي تجري في أثناء المحاضرة.	2,80	,000	%56	مقبول
10	بند97	مقرّر اللّغة العربيّة يعدّ الطالب/المعلّم لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.	2,79	,978	%55.8	مقبول
11	بند85	يتابع الطالب/المعلّم محاضرات اللّغة العربيّة، ويسأل عن المحاضرة التي تغيّب عنها.	2,74	1,043	%54.8	مقبول
12	بند96	يتحدّث في القاعة الدرسيّة بلغةٍ فصيحةٍ وبطلاقة.	2,70	1,048	%54	مقبول
13	بند69	يستطيع التحدّث بلغةٍ عربيّة فصيحةٍ وبطلاقة.	2,65	1,087	%53	مقبول
14	بند81	تتوافق موضوعات كتاب اللّغة العربيّة مع ميول الطالب/المعلّم.	2,52	,958	%50.4	ضعيف
15	بند82	يواضب الطالب/المعلّم على حضور المحاضرات النظريّة في اللّغة العربيّة.	2,41	1,066	%48.2	ضعيف
16	بند94	يحضر الطالب/المعلّم ندوات ومؤتمرات علميّة حول اللّغة العربيّة.	2,26	1,071	%45.2	ضعيف
متوسّط البنود		متوسّط محور الطلبة/المعلّمين	50,87	10,840	%56.52	مقبول

جدول رقم (19) يبيّن المتوسّط الحسابيّ والانحراف المعياريّ للإجابات المتعلّقة بمحور الطلبة/المعلّمين.

يتبيّن من الجدول (19) أنّ درجات إجابات الطلبة/المعلّمين على بنود محور الطلبة/المعلّمين تراوحت بين مستويي الجودة (ضعيف، ومتوسّط) ، إذ جاءت البنود (49، 82، 81) على التوالي، ضمن مستوى الجودة (ضعيف) لحصولها على أقلّ متوسّطات حسابيّة، تراوحت بين (2,26 ، 2,41 ، 2,52)، بينما جاءت البنود (69، 96، 85، 97، 84، 88، 93، 90، 92، 87، 89، 91، 98، 86).ضمن مستوى الجودة (مقبول) ، لحصولها على متوسّطات حسابيّة تراوحت بين (2.61– 3.40). وهذا يعكس بعض جوانب الضعف في مستوى الجودة لدى الطلبة المعلّمين، تتمثّل في عدم التزامهم بمواعيد محاضرات اللّغة العربيّة القسم النظريّ، والعمليّ. وعدم حضورهم ومشاركتهم في الكثير من الفعّاليات والنشاطات الخاصّة باللّغة العربيّة وسبب ذلك حسب رأيهم عدم توافق موضوعات كتاب اللّغة العربيّة مع ميولهم. وبالمقابل نجد بعض الجوانب المقبولة في مستوى جودة الطالب/المعلّم كتعاونه مع زملائه والاستفادة منهم، وسؤالهم عن محاضرات اللّغة العربيّة التي تغيّبوا عنها ، ومحاولاتهم الالتزام باللّغة الفصحى إلاّ أنّها غير كافية ولمّا ترتقِ إلى مستوى الجودة المطلوب.

دراسة معوّقات جودة تدريس اللّغة العربيّة في رأي الطلبة/المعلّمين.

للإجابة عن السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تعيق تحسين مستوى جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة/ المعلّمين في كليّة التربية في دمشق والسويداء من وجهة نظر أفراد العينة ؟ دُرست المعوّقات كما يأتي:

قام 224 طالباً وطالبةً من أفراد العيّنتين في دمشق والسويداء، أي ما نسبته 76,97% بذكر صعوبةٍ أو أكثر من الصعوبات التي يواجهها الطلبة /المعلّمون والتي قد تؤثّر سلباً في جودة تدريسهم اللّغة العربيّة كما يُوضّح الجدول الآتي:

وجود صعوبات	عدد الإجابات	النسبة المئويّة
لا توجد صعوبات	67	23,02
هناك صعوبة أو أكثر	224	76,97
المجموع	291	100

جدول رقم (20) يبيّن توزيع عيّنتي البحث وفقاً لوجود صعوبات في جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين.

أمّا ما يتعلّق بتوزيع كلّ عيّنة من عيّنتي البحث وفقاً لوجود صعوبات ومعوّقات تؤثّر في جودة التدريس فيوضّحها كلّ من الجدولين الآتيين:

وجود صعوبات	عدد الإجابات	النسبة المئويّة
لا توجد صعوبات	51	27,71
هناك صعوبة أو أكثر	133	72,28
المجموع	184	100

جدول رقم (21) يبيّن توزيع عيّنة البحث في دمشق وفقاً لوجود صعوبات في جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين.

وجود صعوبات	عدد الإجابات	النسبة المئويّة
لا توجد صعوبات	16	14,95
هناك صعوبة أو أكثر	91	85,04
المجموع	107	100

جدول رقم (22) يبيّن توزيع عيّنة البحث في السويداء وفقاً لوجود صعوبات في جودة تدريس اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين.

أمّا عدد هذه الصعوبات فقد بلغ (393) صعوبةً مختلفةً كان توزيعها على الشكل الآتي:

الترتيب	نوع الصعوبة	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	كثافة المنهاج، وكثرة الحشو في كتاب اللّغة العربيّة	83	%21,12	الكتاب الجامعيّ.
2	استخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الأساتذة.	48	%12,21	طرائق التعليم.
3	عدم كفاية المدرّسين،والمشرفين	36	%9,16	الهيئةالتدريسيّة.
4	عدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم توظيفها	34	8,65	مصادر التعلّم وأدواته.
5	سوء معاملة بعض الأساتذة للطلاّب.	30	%7,63	الهيئة التدريسيّة.
6	إغفال الجانب العمليّ	25	%6,36	طرائق التعليم.
7	الضعف العامّ في اللّغة العربيّة العربيّة،والاتجاه السلبي نحوها.	22	%5,60	طرائق التعليم.
8	افتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق طرائق التعليم الحديثة.	19	%4,83	الكتاب، وطرائق التعليم.والتربية العمليّة.
9	ازدحام القاعات بالطلبة، وعدم تجهيزها بشكلٍ جيّد.	19	%4,83	مصادر التعلّم، وأدواته.
10	إهمال الفصحى، وتغاضي بعض المدرّسين.	15	%3,82	الهيئة التعليميّة، والطلبة/المعلّمين.
11	قلّة الحصص المخصّصة، وكثافة المنهج.	15	%3,82	إدارة الكليّة، الكتاب الجامعيّ.
12	الاستخفاف بمنهاج اللّغة العربيّة،	9	%2,29	الطلبة/المعلّمون.
13	عدم مراعاة الفروق الفرديّة.	8	%2,04	الهيئة التعليميّة.طرائق التعليم

14	التركيز على الشعر القديم الصعب، وإهمال الشعر الحديث.	7	%1,78	الكتاب الجامعيّ.
15	الافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري، والعملي.	6	%1,53	نظام الامتحان.
16	عدم مناسبة توقيت محاضرات اللّغة العربيّة، وتعارضها مع دروس الدروس العمليّة.	6	%1,53	إدارة الجامعة.
17	إغفال التعلّم الذاتي لدى الطلبة/المعلّمين، وعدم تحفيزهم على تحضير دروس في اللّغة العربيّة.	3	%0,76	الهيئة التعليميّة.
18	إجهاد الطلبة/المعلّمين في التربية العمليّة.	3	%0,76	الهيئة التعليميّة.
19	عزوف الطلبة/المعلّمين عن المكتبة، وعدم توافر المراجع الخاصّة باللّغة العربيّة.	3	%0,76	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم.
20	عدم توافر كتاب مقرّر في السنة الربعة.	2	%0,51	إدارة الجامعة.
	المجموع	393	100	

جدول رقم (23) يبيّن توزيع الصعوبات المذكورة من قبل طلاّب عيّنتيّ البحث مرتّبةً تنازليّاً.

يبيّن الجدول (23) أنّ هناك خمس صعوبات رئيسة يواجهها الطلبة/المعلّمون تقاربت النسب المئويّة لتكرار ورود كلٍّ منها :

- **الصعوبة الأولى** تتمثّل في كثافة منهاج اللّغة العربيّة ، وكثرة الحشو في الكتاب، إذ كان عدد الطلبة/المعلّمين الذين ذكروا هذه الصعوبة 83 طالباً وطالبةً، أي ما نسبته 21,12% من مجموع الصعوبات المذكورة.

- **الصعوبة الثانية :** تتمثّل باستخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الهيئة التدريسيّة ، وكان تكرار ورودها 48 مرّةً وبنسبة مئويّةٍ بلغت 12,21%.

- **الصعوبة الثالثة :** تتمثّل بعدم كفاية المدرّسين والمشرفين. وقد أوردها 36 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 9,16% من مجموع الصعوبات .

- **الصعوبة الرابعة :** تتمثّل بعدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم كفايتها ، وقد أوردها 34 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 8,65% من مجموع الصعوبات.

- **الصعوبة الخامسة :** تتمثّل بسوء معاملة بعض مدرّسي اللّغة العربيّة للطلبة/المعلّمين، وقد أوردها 30 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 8,65% من مجموع الصعوبات.

أمّا **الصعوبات الأخرى** المذكورة فقد كانت النسبة المئويّة لتكرارها تتراوح بين 6,36% و 0,51% أهمّها إغفال الجانب العمليّ. والضعف العامّ في اللّغة العربيّة ، وافتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق أساليب التعليم الحديثة. إضافةً إلى ازدحام القاعات بالطلبة/المعلّمين ، وعدم تجهيزها بالوسائل التعليميّة والتكنولوجيّة المناسبة. وكذلك التركيز على النصوص الشعريّة القديمة في الكتاب. والافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري والعمليّ. وعدم توافر كتاب للغة العربيّة في السنة الرابعة.

المحور المتعلّق بالصعوبات.	تكرارات الصعوبات	النسبة المئويّة
طرائق التعليم.	103	%26.21
الهيئة التدريسيّة.	93	%23.66
الكتاب الجامعيّ.	90	%22.90
مصادر التعلّم وأدواته.	56	%14.25
التربية العمليّة.	19	%4.83
جميع المحاور.(صعوبات أخرى).	17	%4.33
الطلبة المعلّمين.	9	%2.29
التقويم والامتحانات	6	%1.53
المجموع	393	100

جدول رقم (24) يبيّن توزيع تكرارات الصعوبات المقدّمة من قبل طلاّب العيّنتين في دمشق والسويداء وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت الصعوبات الأكثر تكراراً تتعلّق بمحور طرائق التعليم إذ بلغ عدد تكرار الصعوبات المذكورة في هذا المجال 103 مرّات أي بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 26.21% من مجموع الصعوبات الواردة.

المحور الثاني بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة، كان محور الهيئة التدريسيّة إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 93 ، وبلغت النسبة المئويّة 23.66%

والمحور الثالث بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة كان محور الكتاب الجامعيّ (كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر لمعلّم/الصفّ) إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 90 وبلغت النسبة المئويّة 22.90%

والمحور الرابع كان محور مصادر التعلّم وأدواته إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 56 وبلغت النسبة المئويّة 14.25%. أمّا المحاور الباقية فلم تتجاوز النسبة المئويّة لتكرار الصعوبات المتعلّقة بها 5% من مجموع الصعوبات.

أمّا عدد هذه الصعوبات عند الطلبة/المعلّمين في كليّة التربية في جامعة **دمشق** فقد بلغ (223) صعوبةً مختلفةً كان توزيعها على الشكل الآتي:

الترتيب	نوع الصعوبة	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	كثافة المنهاج، وكثرة الحشو في كتاب الّلغة العربيّة	49	21,97 %	الكتاب الجامعيّ.
2	استخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الأساتذة.	28	12,56 %	طرائق التعليم.
3	سوء معاملة بعض الأساتذة للطلاّب.	27	12,11 %	الهيئة التدريسيّة، وإدارة الجامعة.
4	عدم كفاية المدرّسين،والمشرفين	22	%9,87	الهيئة التدريسيّة وإدارة الجامعة.
5	عدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم توظيفها	17	%7,62	مصادر التعلّم وأدواته.
6	إغفال الجانب العمليّ	12	%5,38	طرائق التعليم والأساتذة.
7	الضعف العامّ في الّلغة العربيّة العربيّة،والاتجاه السلبي نحوها.	12	%5,38	طرائق التعليم، والهيئة التعليميّة.
8	ازدحام القاعات بالطلبة، وعدم تجهيزها بشكلٍ جيّد.	11	%4,93	مصادر التعلّم، وأدواته.
9	إهمال الفصحى، وتغاضي بعض المدرّسين.	9	%4,04	الهيئة التعليميّة، والطلبة/المعلّمين.
10	قلّة الحصص المخصّصة، وكثافة المنهج.	8	%3,59	إدارة الكليّة، الكتاب الجامعيّ.
11	عدم مراعاة الفروق الفرديّة.	6	%2,69	الهيئة التعليميّة.
12	افتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق طرائق التعليم الحديثة.	6	%2,69	التربية العمليّة. الكتاب، وطرائق التعليم.
13	الافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري، والعملي.	4	%1,79	نظام الامتحان.
14	عدم مناسبة توقيت محاضرات الّلغة العربيّة، وتعارضها مع دروس الدروس العمليّة.	3	%1,35	إدارة الجامعة.
15	إجهاد الطلبة/المعلّمين في التربية العمليّة.	3	%1,35	الهيئة التعليميّة.
16	التركيز على الشعر القديم الصعب، وإهمال الشعر الحديث.	2	%0,90	الكتاب الجامعيّ.
17	عزوف الطلبة/المعلّمين عن المكتبة، وعدم توافر المراجع الخاصّة بالّلغة العربيّة.	2	%0,90	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم.
18	إغفال التعلّم الذاتي لدى الطلبة/المعلّمين، وعدم تحفيزهم على تحضير دروس في الّلغة العربيّة.	1	%0,45	الهيئة التعليميّة. طرائق التدريس
19	عدم توافر كتاب مقرّر في السنة الربعة.	1	%0,45	إدارة الجامعة.
20	الاستخفاف بمنهاج الّلغة العربيّة،	0	%0	الهيئة التعليميّة، واطلبة/المعلّمون.
	المجموع	223	100	

جدول رقم (25) يبيّن توزيع الصعوبات المذكورة من قبل طلاّب عيّنة البحث في دمشق مرتّبةً تنازليّاً.

يبيّن الجدول (25) أنّ هناك خمس صعوبات رئيسة يواجهها الطلبة/المعلّمون تقاربت النسب المئويّة لتكرار ورود كلٍّ منها :

- **<u>الصعوبة الأولى</u>** تتمثّل في كثافة منهاج اللّغة العربيّة ، وكثرة الحشو في الكتاب، إذ كان عدد الطلبة/المعلّمين في دمشق الذين ذكروا هذه الصعوبة 49 طالباً وطالبةً، أي ما نسبته 21,97% من مجموع الصعوبات المذكورة.

- **<u>الصعوبة الثانية :</u>** تتمثّل باستخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الهيئة التدريسيّة ، وكان تكرار ورودها 28 مرّةً وبنسبة مئويّةٍ بلغت 12,56%.

- **<u>الصعوبة الثالثة :</u>** تتمثّل بسوء معاملة بعض المدرّسين للطلبة/المعلّمين. وقد أوردها 27 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 12.11% من مجموع الصعوبات .

- **<u>الصعوبة الرابعة</u>**: تتمثّل بعدم كفاية المدرّسين والمشرفين ، وقد أوردها 22 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 9.87% من مجموع الصعوبات.

- **<u>الصعوبة الخامسة :</u>** تتمثّل بعدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم توظيفها، وقد أوردها 17 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 7.62% من مجموع الصعوبات.

أمّا **<u>الصعوبات الأخرى</u>** المذكورة فقد كانت النسبة المئويّة لتكرارها تتراوح بين 5.38% و 0,45% أهمّها إغفال الجانب العمليّ. والضعف العامّ في اللّغة العربيّة ، افتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق أساليب التعليم الحديثة. إضافةً إلى ازدحام القاعات بالطلبة/المعلّمين ، وعدم تجهيزها بالوسائل التعليميّة والتكنولوجيّة المناسبة ، وإهمال التحدّث بالفصحى أثناء المحاضرات، وقلّة الحصص المخصّصة لتدريس اللّغة العربيّة على الرغم من كثافة المنهاج. وعدم مراعاة الفروق الفرديّة، وافتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق أساليب التعليم الحديثة. وكذلك التركيز على النصوص الشعريّة القديمة في الكتاب. والافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري والعمليّ. وعدم توافر كتاب للغة العربيّة في السنة الرابعة.

المحور المتعلّق بالصعوبات.	تكرارات الصعوبات	النسبة المئويّة
الهيئة التدريسيّة.	67	%30.05
طرائق التعليم.	53	%23.77
الكتاب الجامعيّ.	51	%22.87
مصادر التعلّم وأدواته.	30	%13.45
التربية العمليّة.	6	%2.69
التقويم والامتحانات	4	%1.79

جميع المحاور.(صعوبات أخرى).	12	%5.38
المجموع	223	100

جدول رقم (26) يبيّن توزيع تكرارات الصعوبات المقدّمة من قبل طلّاب العيّنة في دمشق وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت الصعوبات الأكثر تكراراً عند الطلبة/ المعلّمين في دمشق تتعلّق بمحور الهيئة التدريسيّة إذ بلغ عدد تكرار الصعوبات المذكورة في هذا المجال 67 مرّةً أي بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 30.05% من مجموع الصعوبات الواردة.

المحور الثاني بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة، كان محور طرائق التعليم إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 53 ، وبلغت النسبة المئويّة 23.77%

والمحور الثالث بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة كان محور الكتاب الجامعيّ (كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر لمعلّم/الصفّ) إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 51 وبلغت النسبة المئويّة 22.87%

والمحور الرابع كان محور مصادر التعلّم وأدواته إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 30 وبلغت النسبة المئويّة 13.45%. أمّا المحاور الباقية فلم تتجاوز النسبة المئويّة لتكرار الصعوبات المتعلّقة بها 5% من مجموع الصعوبات.

أمّا عدد هذه الصعوبات عند الطلبة/المعلّمين في كليّة التربية الثانية في السويداء فقد بلغ (170) صعوبةً مختلفةً كان توزيعها على الشكل الآتي:

الترتيب	نوع الصعوبة	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	كثافة المنهاج، وكثرة الحشو في كتاب اللّغة العربيّة	34	%20	الكتاب الجامعيّ.
2	استخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الأساتذة.	20	%11,76	طرائق التعليم.
3	عدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم توظيفها	17	%10	مصادر التعلّم وأدواته.
4	عدم كفاية المدرّسين،والمشرفين	14	%8,24	الهيئة التدريسيّة وإدارة الجامعة.
5	إغفال الجانب العمليّ	13	%7,65	طرائق التعليم والأساتذة.
6	افتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق طرائق التعليم الحديثة.	13	%7,65	التربية العمليّة ، وطرائق التعليم..
7	الضعف العامّ في اللّغة العربيّة العربيّة،والاتجاه السلبي نحوها.	10	%5,88	طرائق التعليم، والهيئة التعليميّة.
8	الاستخفاف بمنهاج اللّغة العربيّة،	9	%5,29	الهيئة التعليميّة، والطلبة/المعلّمون.
9	ازدحام القاعات بالطلبة، وعدم تجهيزها بشكلٍ جيّد.	8	%4,71	مصادر التعلّم، وأدواته.
10	قلّة الحصص المخصّصة، وكثافة المنهج.	7	%4,12	إدارة الكليّة، الكتاب الجامعيّ.
11	إهمال الفصحى، وتغاضي بعض المدرّسين.	6	%3,53	. الهيئة التعليميّة الطلبة/المعلّمين

12	التركيز على الشعر القديم الصعب، وإهمال الشعر الحديث.	5	%2,94	الكتاب الجامعيّ.
13	سوء معاملة بعض الأساتذة للطلاّب.	3	%1,76	الهيئة التدريسيّة، وإدارة الجامعة.
14	عدم مناسبة توقيت محاضرات اللّغة العربيّة، وتعارضها مع دروس الدروس العمليّة.	3	%1,76	إدارة الجامعة.
15	عدم مراعاة الفروق الفرديّة.	2	%1,18	الهيئة التعليميّة.
16	الافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري، والعملي.	2	%1,18	نظام الامتحان ، الهيئة التعليميّة.
17	إغفال التعلّم الذاتي لدى الطلبة/المعلّمين، وعدم تحفيزهم على تحضير دروس في اللّغة العربيّة.	2	%1,18	طرائق التعليم ،الهيئة التعليميّة.
18	عزوف الطلبة/المعلّمين عن المكتبة، وعدم توافر المراجع الخاصّة باللّغة العربيّة.	1	%0,59	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم.
19	عدم توافر كتاب مقرّر في السنة الربعة.	1	%0,59	إدارة الجامعة.
20	إجهاد الطلبة/المعلّمين في التربية العمليّة.	0	%0	الهيئة التعليميّة.
	المجموع	170	100	

جدول رقم (27) يبيّن توزيع الصعوبات المذكورة من قبل طلاّب عيّنة البحث في السويداء مرتّبةً تنازليّاً.

يبيّن الجدول (27) أنّ هناك خمس صعوبات رئيسة يواجهها الطلبة/المعلّمون في كليّة التربية قسم معلّم/صفّ في السويداء تقاربت النسب المئويّة لتكرار ورود كلٍّ منها :

– **<u>الصعوبة الأولى</u>** تتمثّل في كثافة منهاج اللّغة العربيّة ، وكثرة الحشو في الكتاب، إذ كان عدد الطلبة/المعلّمين في السويداء الذين ذكروا هذه الصعوبة 34 طالباً وطالبةً، أي ما نسبته 20% من مجموع الصعوبات المذكورة.

– **<u>الصعوبة الثانية :</u>** تتمثّل باستخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل الهيئة التدريسيّة ، وكان تكرار ورودها 20 مرّةً وبنسبة مئويّةٍ بلغت 11.76%.

– **<u>الصعوبة الثالثة :</u>** تتمثّل بعدم كفاية الوسائل التعليميّة وعدم توظيفها. وقد أوردها 17 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 10% من مجموع الصعوبات .

– **<u>الصعوبة الرابعة:</u>** تتمثّل بعدم كفاية المدرّسين والمشرفين ، وقد أوردها 14 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 8.24% من مجموع الصعوبات.

– **<u>الصعوبة الخامسة :</u>** تتمثّل بإغفال الجانب العمليّ، وقد أوردها 13 طالباً وطالبةً بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 7.65% من مجموع الصعوبات.

ويندرج أيضاً ضمن الصعوبة الخامسة افتقار كتاب اللّغة العربيّة إلى نماذج دروس مُحضَّرة وفق أساليب وطرائق التعليم الحديثة ، حيث أوردها العدد نفسه من الطلبة/المعلّمين وبالنسبة المئويّة ذاتها.

أمّا **<u>الصعوبات الأخرى</u>** المذكورة فقد كانت النسبة المئويّة لتكرارها تتراوح بين 5.38% و 0,45% أهمّها إغفال الجانب العمليّ. والضعف العامّ في الّلغة العربيّة .

إضافةً إلى ازدحام القاعات بالطلبة/المعلّمين ، وعدم تجهيزها بالوسائل التعليميّة والتكنولوجيّة المناسبة ، وإهمال التحدّث بالفصحى أثناء المحاضرات، وقلّة الحصص المخصّصة لتدريس الّلغة العربيّة على الرغم من كثافة المنهاج. وعدم مراعاة الفروق الفرديّة، وافتقار الكتاب إلى نماذج دروس محضّرة وفق أساليب التعليم الحديثة. وكذلك التركيز على النصوص الشعريّة القديمة في الكتاب. والافتقار إلى العدالة في تصحيح أوراق النظري والعمليّ. وعدم توافر كتاب للغة العربيّة في السنة الرابعة.

المحور المتعلّق بالصعوبات.	تكرارات الصعوبات	النسبة المئويّة
طرائق التعليم.	45	%26.47
الكتاب الجامعيّ.	39	%23
الهيئة التدريسيّة.	34	%20
مصادر التعلّم وأدواته.	16	%9.41
التربية العمليّة.	13	%7.65
الطلبة المعلّمين.	9	%5.29
التقويم والامتحانات	2	%1.18
صعوبات أخرى.	12	%7.06
المجموع	170	100

جدول رقم (28) يبيّن توزيع تكرارات الصعوبات المقدّمة من قبل طلاّب العيّنة في السويداء وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت الصعوبات الأكثر تكراراً عند الطلبة/ المعلّمين في السويداء تتعلّق ب<u>محور طرائق التعليم</u> إذ بلغ عدد تكرار الصعوبات المذكورة في هذا المجال 45 مرّةً أي بنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 26.47% من مجموع الصعوبات الواردة.

المحور الثاني بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة، كان <u>محور الكتاب الجامعيّ (كتاب الّلغة العربيّة المُقرّر لمعلّم/الصفّ)</u> إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 39 ، وبلغت النسبة المئويّة 23%

والمحور الثالث بالترتيب الذي كانت تتعلّق به الصعوبات المذكورة كان محور <u>الهيئة التدريسيّة</u> القائمة على تدريس الّلغة العربيّة لمعلّم/الصفّ إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 34 وبلغت النسبة المئويّة 20%.

والمحور الرابع كان محور مصادر التعلّم وأدواته إذ بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 16 وبلغت النسبة المئويّة 9.41%.
والمحور الخامس كان محور التربية العمليّة حيث بلغ مجموع التكرارات المتعلّقة بهذا المحور 13 وبنسبةٍ مئويّة بلغت 7.65% .
أمّا المحاور الباقية فلم تتجاوز النسبة المئويّة لتكرار الصعوبات المتعلّقة بها 5% من مجموع الصعوبات.

دراسة المقترحات التي تقدّم بها أفراد العيّنة من الطلبة/المعلّمين في كليّة التربية في دمشق والسويداء :

للإجابة عن السؤال الثالث : ما المقترحات المناسبة لرفع مستوى جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة/ المعلّمين في كليّة التربية في دمشق والسويداء من وجهة نظر أفراد العينة ؟

دُرست المقترحات التي تقدّم بها الطلبة/المعلّمون لرفع جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية، قسم معلّم/الصفّ، في دمشق والسويداء كما يأتي:

وجود مقترحات	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
لا توجد مقترحات	75	25,77
هناك مقترح أو أكثر	216	74,23
المجموع	291	100

جدول رقم (29) يبيّن توزيع عيّنتي البحث وفقاً لمتغيّر وجود مقترحات حول الرفع من جودة تدريس الّلغة العربيّة في كليّة التربية، قسم معلّم/الصفّ.

وجود مقترحات	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
لا توجد مقترحات	54	29,35
هناك مقترح أو أكثر	130	70,65
المجموع	184	100

جدول رقم (30) يبيّن توزيع عيّنة البحث في دمشق وفقاً لمتغيّر وجود مقترحات حول الرفع من جودة تدريس الّلغة العربيّة في كليّة التربية، قسم معلّم/الصفّ.

وجود مقترحات	عدد الطلاّب	النسبة المئويّة
لا توجد مقترحات	21	19,63
هناك مقترح أو أكثر	86	80,37
المجموع	107	100

جدول رقم (31) يبيّن توزيع عيّنة البحث في السويداء وفقاً لمتغيّر وجود مقترحات حول الرفع من جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية، قسم معلّم/الصفّ.

وقد كان عدد المقترحات التي تقدّمت بها عيّنة الطلبة/المعلّمين في كلٍّ من دمشق والسويداء (384) مقترحاً. توزّعت بالترتيب التنازليّ كما يأتي:

الترتيب	المقترحات	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	استخدام طرائق تعليم تفاعليّة من قبل الأساتذة.	48	%12,5	طرائق التعليم، والأساتذة، والطلبة
2	الاختصار من حجم المنهاج.	41	%10,68	الكتاب الجامعيّ، والوسائط المساعدة
3	استخدام الوسائل التعليميّة، والتقنيّات الحديثة	35	%9,11	مصادر التعلّم وأدواته.
4	.توفير نماذج لدروس مُحضّرة في اللّغة العربيّة، وفق طرائق التعليم الحديثة.	33	%8,95	الكتاب الجامعيّ، وطرائق التعليم، والمشرفون.الدروس العمليّة.
5	تبسيط قواعد اللّغة العربيّة،وعرضها بشكل شائق.	33	%8,95	الأساتذة، وطرائق التعليم.والكتاب.
6	الأخذ بآراء الطلبة،بشأن المادّة، ومراعاة ميولهم وحاجاتهم.	23	%5,99	اطرائق التعليم والأساتذة. إدارة الجامعة.
7	التركيز على الجانب العمليّ في دروس اللّغة العربيّة.دون اعتماد حلقات البحث.	23	%5,99	طرائق التعليم، والهيئة التعليميّة.
8	تغيير الأساتذة ممّن أمضوا زمناً في تدريس اللّغة.	19	%4,95	الأساتذة، وطرائق التعليم.والتربية العمليّة.
9	اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة، بدل الشعر الجاهليّ.	19	%4,95	الكتاب، مصادر التعلّم، وأدواته.
10	زيادة عدد الحصص الدرسيّة للّغة العربيّة، وفي كلّ فصل دراسيّ، وكذلك ما يتعلّق بالتربية العمليّة	17	%4,43	إدارة الجامعة.
11	التشجيع على التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة أثناء المحاضرات، والتربية العمليّة.	16	%4,17	الأساتذة، والمشرفون، وطرائق التعليم.
12	حسن معاملة الأساتذة والمشرفين للطلبة المعلّمين.	14	%3,65	الأساتذة والطلبة/المعلّمون.والمشرفون
13	تأمين الكتب، والمراجع الأساسيّة، والمخابر اللّغويّة، والانترنت.	14	%3,65	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم وأدواته.
14	إقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة.	13	%3,39	إدارة الجامعة، والطلبة/المعلّمون.
15	رفع كفاءة مشرفي التربية العمليّة، ومتابعتهم.	11	%2,86	إدارة الجامعة، طرائق التعليم، والمشرفون.
16	تعزيز مكانة اللّغة العربيّة بمجالات وأنشطة مختلفة.	9	%2,34	إدارة الجامعة.الأساتذة.
17	تأمين قاعات تتسع لجميع الطلبة، وتجهيزها.	8	%2,08	إدارة الجامعة.
18	تطوير أساليب التقويم، والحرص على الموضوعيّة في إعطاء العلامة المستَحقّة بعيداً عن المزاجيّة..	6	%1,56	الاختبار والتقويم،الأساتذة.
19	اعتماد معايير موضوعيّة في قبول الطلبة	2	%0,52	إدارة الجامعة.

			/المعلّمين.	
	100	384	المجموع	

جدول رقم (32) يبيّن توزيع المقترحات المقدّمة من قبل الطلبة/المعلّمين في دمشق، والسويداء.

كانت أكثر المقترحات تكراراً (استخدام طرائق تدريس تفاعليّة من قبل أساتذة مقرّر اللّغة العربيّة) إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين في دمشق والسويداء الذين أوردوا هذا المقترح 48 طالباً وطالبةً، أي بنسبة 12.5% من مجموع المقترحات المقدّمة، أمّا مقترح (الاختصار من حجم المنهاج) ومقترح (استخدام الوسائل التعليميّة والتقنيّات الحديثة في التدريس) فقد حازا على الترتيب الثاني والثالث على التوالي، إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 41 و 35 طالباً وطالبةً ، وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 10.68% و 9.11% على التوالي.

تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين : الرابع والخامس (توفير نماذج دروس محضّرة في اللّغة العربيّة وفق أساليب وطرائق التعليم الحديثة) و (تبسيط قواعد اللّغة العربيّة وعرضها بشكل شائق) إذ بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 33 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 8.95%.

كما تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين السادس والسابع (مراعاة ميول الطلبة/المعلّمين واحتياجاتهم والأخذ بآرائهم بشأن المادّة) و (التركيز على الجانب العمليّ في دروس اللّغة العربيّة وإلغاء حلقة البحث) حيث بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 23 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 5.99%.

كما تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين: الثامن والتاسع (تغيير أساتذة اللّغة العربيّة ممّن أمضوا زمناً طويلاً في تدريس المادّة) و (اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة الفهم بدل الشعر القديم) حيث بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 19 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 4.95%.

أمّا مقترح (زيادة الحصص المقرَّرة لتدريس اللّغة العربيّة، والتربية العمليّة في كلّ فصل) ومقترح (استخدام الفصحى والتشجيع عليها في التدريس) فقد حازا على الترتيب العاشر والحادي عشر على التوالي، إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 17 و 16 طالباً وطالبةً ، وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 4.43% و 4.17% على التوالي.

أمّا باقي المقترحات فقد وردت بنسبةٍ مئويّةٍ أقلّ من 4% كان أهمّها تحسين معاملة الأساتذة للطلبة/المعلّمين وتأمين الكتب والمراجع الأساسيّة والمخابر اللّغويّة والإنترنت وإقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة ورفع كفاءة مشرفي التربية العمليّة ومتابعتهم وتأمين قاعات تتسع للطلبة جميعهم وتطوير أساليب التقويم.

المحور المتعلّق بالمقترحات.	تكرارات المقترحات	النسبة المئويّة
طرائق التعليم.	104	%27.08
الكتاب الجامعيّ.	60	%15.63
الهيئة التدريسيّة.	49	%12.76
مصادر التعلّم وأدواته.	49	%12.76
التربية العمليّة.	33	%8,59
التقويم والامتحانات	6	%1.56
(مقترحات أخرى).	83	%21.61
المجموع.	384	100

جدول رقم (33) يبيّن توزيع تكرارات المقترحات المقدّمة من قبل طلّاب العيّنة في دمشق والسويداء وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت معظم المقترحات التي تقدّم بها الطلبة/المعلّمون تتعلّق بمحور طرائق التعليم التي يتبّعها أعضاء الهيئة التدريسيّة في تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة ، إذ بلغ تكرار هذه المقترحات 104 مرّةً أي ما نسبته 27.08% من مجموع المقترحات ، تلاه بالترتيب المقترحات المتعلّقة بكتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطلبة المعلّمين بتكرارٍ قدره 60 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 15.63%، والمقترحات المتعلّقة بالهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة، وبمصادر التعلّم وأدواته فقد كان لها التكرار نفسه و قدره 49 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 12.76%.

أمّا محور التربية العمليّة فقد بلغ تكرار المقترحات المتعلّقة به 33 مرّةً وبنسبةٍ مئويّة قدرها %8.59

أمّا محور التقويم والامتحانات فقد كان الأقل بالنسبة للمقترحات المتعلّقة به إذ لم تتجاوز نسبة المقترحات المُقدّمة في مجاله الــ 1.56% .

وقد كان عدد المقترحات التي تقدّمت بها عيّنة الطلبة/المعلّمين في دمشق (238) مقترحاً. توزّعت بالترتيب التنازليّ كما يأتي:

الترتيب	المقترحات	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	استخدام طرائق تعليم تفاعليّة من قبل الأساتذة.	29	%12,8	طرائق التعليم، والأساتذة، والطلبة
2	تبسيط قواعد اللّغة العربيّة،وعرضها بشكل شائق.	27	%11,34	الأساتذة، وطرائق التعليم.والكتاب.
3	استخدام الوسائل التعليميّة، والتقنيّات الحديثة	23	%9,66	مصادر التعلّم وأدواته.
4	الاختصار من حجم المنهاج.	17	%7,14	الكتاب الجامعيّ، والوسائط المساعدة
5	. توفير نماذج لدروس مُحضّرة في اللّغة العربيّة، وفق طرائق التعليم الحديثة.	17	%7,14	الكتاب الجامعيّ، وطرائق التعليم، والمشرفون.
6	تغيير الأساتذة ممّن أمضوا زمناً في تدريس اللّغة.	14	%5,88	الأساتذة، وطرائق التعليم.والتربية العمليّة.
7	اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة، بدل الشعر الجاهليّ.	14	%5,88	الكتاب، مصادر التعلّم، وأدواته.
8	حسن معاملة الأساتذة والمشرفين للطلبة المعلّمين.	14	%5,88	الأساتذة والطلبة/المعلّمون.والمشرفون
9	التركيز على الجانب العمليّ في دروس اللّغة العربيّة.دون اعتماد حلقات البحث.	13	%5,46	طرائق التعليم، والهيئة التعليميّة.
10	زيادة عدد الحصص الدرسيّة للّغة العربيّة، وفي كلّ فصل دراسيّ، وكذلك ما يتعلّق بالتربية العمليّة	13	%5,46	إدارة الجامعة.
11	الأخذ بآراء الطلبة،بشأن المادّة، ومراعاة ميولهم وحاجاتهم.	11	%4,62	طرائق التعليم والأساتذة.
12	التشجيع على التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة أثناء المحاضرات، والتربية العمليّة.	11	%4,62	الأساتذة، والمشرفون، وطرائق التعليم.
13	رفع كفاءة مشرفي التربية العمليّة، ومتابعتهم.	11	%4,62	إدارة الجامعة، طرائق التعليم، والمشرفون.
14	إقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة.	10	%4,20	إدارة الجامعة، والطلبة/المعلّمون.
15	تأمين الكتب، والمراجع الأساسيّة، والمخابر اللّغويّة، والانترنت.	6	%2,52	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم وأدواته.
16	تطوير أساليب التقويم، والحرص على الموضوعيّة في إعطاء العلامة المستَحقّة بعيداً عن المزاجيّة..	3	%1,26	الاختبار والتقويم،الأساتذة.
17	تعزيز مكانة اللّغة العربيّة بمجالات وأنشطة مختلفة.	2	%0,84	إدارة الجامعة.الأساتذة.
18	اعتماد معايير موضوعيّة في قبول الطلبة /المعلّمين.	2	%0,84	إدارة الجامعة.
19	تأمين قاعات تتسع لجميع الطلبة، وتجهيزها.	1	%0,42	إدارة الجامعة.

المجموع	238	100	

جدول رقم (34) يبيّن توزيع المقترحات المقدّمة من قبل الطلبة/المعلّمين في دمشق.

كانت أكثر المقترحات تكراراً (استخدام طرائق تدريس تفاعليّة من قبل أساتذة مقرّر اللّغة العربيّة) إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين في دمشق الذين أوردوا هذا المقترح 29 طالباً وطالبةً، أي بنسبة 12.8% من مجموع المقترحات المقدّمة، أمّا مقترح (تبسيط قواعد اللّغة العربيّة وعرضها بشكل شائق) ومقترح (استخدام الوسائل التعليميّة والتقنيّات الحديثة في التدريس) فقد حازا على الترتيب الثاني والثالث على التوالي، إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 27 و 23 طالباً وطالبةً ، وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 11.34% و 9.66% على التوالي.

تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين : الرابع والخامس (الاختصار من حجم منهاج اللّغة العربيّة المقرّر) و (توفير نماذج لدروسٍ مُحضّرة في اللّغة العربيّة وفق أساليب وطرائق حديثة) إذ بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 17 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 7.14%.

كما تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين السادس والسابع والثامن (تغيير أساتذة اللّغة العربيّة ممّن أمضوا زمناً طويلاً في تدريس المادّة) و (اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة الفهم بدل الشعر القديم) و (تحسين معاملة الأساتذة والمشرفين للطلبة/المعلّمين) حيث بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذه المقترحات 14 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 5.88%.

كما تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين: التاسع والعاشر (التركيز على الجانب العملي من دروس اللّغة العربيّة) و (زيادة الحصص المقرَّرة لتدريس اللّغة العربيّة، والتربية العمليّة في كلّ فصل) حيث بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 13 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 5.46%.

أمّا المقترحات (مراعاة ميول وحاجات معلّمي/ الصفّ والأخذ بآرائهم بشأن المادّة) و (استخدام الفصحى والتشجيع عليها في التدريس) و(متابعة مشرفي التربية العمليّة ورفع كفاءتهم) فقد تساوت النسب المئويّة لتكرارها، إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذه المقترحات 11 طالباً وطالبةً ، وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 4.62% على التوالي.

أمّا باقي المقترحات فقد وردت بنسبةٍ مئويّةٍ أقلّ من 5% كان أهمّها إقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، وتأمين الكتب والمراجع الأساسيّة والمخابر اللّغويّة والإنترنت وتطوير أساليب التقويم ، وتعزيز مكانة اللّغة العربيّة من خلال أنشطة متنوّعة، وتأمين قاعات تتسع للطلبة جميعهم وتطوير أساليب التقويم، واعتماد معايير موضوعيّة في قبول الطلبة/المعلّمين.

المحور المتعلّق بالمقترحات.	تكرارات المقترحات	النسبة المئويّة
طرائق التعليم.	80	%40.34
الهيئة التدريسيّة.	39	%16.39
الكتاب الجامعيّ.	31	%13.03
مصادر التعلّم وأدواته.	23	%9.66
التربية العمليّة.	17	%7.14
التقويم والامتحانات	3	%1.26
جميع المحاور.(مقترحات أخرى).	45	%18.91
	238	100

جدول رقم (35) يبيّن توزيع تكرارات المقترحات المقدّمة من قبل طلاّب العيّنة في دمشق وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت معظم المقترحات التي تقدّم بها الطلبة/المعلّمون في دمشق تتعلّق بمحور طرائق التعليم التي يتبّعها أعضاء الهيئة التدريسيّة في تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة ، إذ بلغ تكرار هذه المقترحات 80 مرّةً أي ما نسبته 40.34% من مجموع المقترحات ، تلاه بالترتيب المقترحات المتعلّقة بالهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة بتكرارٍ قدره 39 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 16.39%، والمقترحات المتعلّقة بكتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطلبة/المعلّمين بلغ تكرارها 31 مرّةً وبنسبةٍ مئويّة قدرها 13.03% والمقترحات المتعلّقة بمصادر التعلّم وأدواته فقد كان تكرارها 23 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 9.66%.

أمّا محور التربية العمليّة فقد بلغ تكرار المقترحات المتعلّقة به 17 مرّةً وبنسبةٍ مئويّة قدرها %7.14

أمّا محور التقويم والامتحانات فقد كان الأقل بالنسبة للمقترحات المتعلّقة به إذ لم تتجاوز نسبة المقترحات المُقدّمة في مجاله الــ 1.56% .

وقد كان عدد المقترحات التي تقدّمت بها عيّنة الطلبة/المعلّمين في السويداء (146) مقترحاً. توزّعت بالترتيب التنازليّ كما يأتي:

الترتيب	المقترحات	التكرارات	النسبة المئويّة	المحور المتعلّق بها
1	الاختصار من حجم المنهاج.	24	%16,44	الكتاب الجامعيّ، والوسائط المساعدة
2	استخدام طرائق تعليم تفاعليّة من قبل الأساتذة.	19	%13,01	طرائق التعليم، والأساتذة، والطلبة
3	. توفير نماذج لدروس مُحضّرة في اللّغة العربيّة، وفق طرائق التعليم الحديثة.	16	%10,96	الكتاب الجامعيّ، وطرائق التعليم، والمشرفون.
4	استخدام الوسائل التعليميّة، والتقنيّات الحديثة	12	%8,22	مصادر التعلّم وأدواته.
5	الأخذ بآراء الطلبة،بشأن المادّة، ومراعاة ميولهم وحاجاتهم.	12	%8,22	طرائق التعليم والأساتذة.
6	التركيز على الجانب العمليّ في دروس اللّغة العربيّة.دون اعتماد حلقات البحث.	10	%6,85	طرائق التعليم، والهيئة التعليميّة.
7	تأمين الكتب، والمراجع الأساسيّة، والمخابر اللّغويّة، والانترنت.	8	%5,48	إدارة الجامعة، ومصادر التعلّم وأدواته.
8	تعزيز مكانة اللّغة العربيّة بمجالات وأنشطة مختلفة.	7	%4,79	إدارة الجامعة.الأساتذة.
9	تأمين قاعات تتسع لجميع الطلبة، وتجهيزها.	7	%4,79	إدارة الجامعة.
10	تبسيط قواعد اللّغة العربيّة،وعرضها بشكل شائق.	6	%4,11	الأساتذة، وطرائق التعليم.والكتاب.
11	تغيير الأساتذة ممّن أمضوا زمناً في تدريس اللّغة.	5	%3,42	الأساتذة، وطرائق التعليم.والتربية العمليّة.
12	اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة، بدل الشعر الجاهليّ.	5	%3,42	الكتاب، مصادر التعلّم، وأدواته.
13	التشجيع على التحدّث باللّغة العربيّة الفصيحة أثناء المحاضرات، والتربية العمليّة.	5	%3,42	الأساتذة، والمشرفون، وطرائق التعليم.
14	زيادة عدد الحصص الدرسيّة للّغة العربيّة، وفي كلّ فصل دراسيّ، وكذلك ما يتعلّق بالتربية العمليّة	4	%2,74	إدارة الجامعة.
15	إقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة.	3	%2,05	إدارة الجامعة، والطلبة/المعلّمون.
16	تطوير أساليب التقويم، والحرص على الموضوعيّة في إعطاء العلامة المستَحقّة بعيداً عن المزاجيّة..	3	%2,05	الاختبار والتقويم،الأساتذة.
17	حسن معاملة الأساتذة والمشرفين للطلبة المعلّمين.	0	%0	الأساتذة والطلبة/المعلّمون.والمشرفون
18	رفع كفاءة مشرفي التربية العمليّة، ومتابعتهم.	0	%0	إدارة الجامعة، طرائق التعليم، والمشرفون.
19	اعتماد معايير موضوعيّة في قبول الطلبة /المعلّمين.	0	%0	إدارة الجامعة.

المجموع	146	100	

جدول رقم (36) يبيّن توزيع المقترحات المقدّمة من قبل الطلبة/المعلّمين في السويداء.

كانت أكثر المقترحات تكراراً لدى الطلبة/المعلّمين في كليّة التربية الثانية في السويداء (الاختصار من حجم منهاج اللّغة العربيّة المقرّر) إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين الذين أوردوا هذا المقترح 24 طالباً وطالبةً، أي بنسبة 16.44% من مجموع المقترحات المقدّمة، أمّا مقترح (استخدام طرائق تدريس تفاعليّة من قبل أساتذة مقرّر اللّغة العربيّة) ومقترح (توفير نماذج لدروسٍ مُحضّرة في اللّغة العربيّة وفق أساليب وطرائق حديثة) فقد حازا على الترتيب الثاني والثالث على التوالي، إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 19 و 16 طالباً وطالبةً ، وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 13.01% و 10.96% على التوالي.

تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين : الرابع والخامس (استخدام الوسائل التعليميّة والتقنيّات الحديثة في التدريس) و (مراعاة ميول وحاجات معلّمي/ الصفّ والأخذ بآرائهم بشأن المادّة) إذ بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 12 طالباً وطالبةً وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 8.22%.

تقاربت النسب المئويّة لتكرار المقترحين : السادس والسابع (التركيز على الجانب العملي من دروس اللّغة العربيّة) و (تأمين الكتب والمراجع الأساسيّة والمخابر اللّغويّة والإنترنت) إذ بلغ عدد الطلبة/المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 10 و 8 طلاّبٍ، بلغت النسبة المئويّة للأوّل 6.85% وللثاني 5.48%.

كما تساوت النسب المئويّة لتكرار المقترحين الثامن والتاسع (تعزيز مكانة اللّغة العربيّة من خلال أنشطة متنوّعة) و (تأمين قاعات تتسع للطلبة/المعلّمين جميعهم) حيث بلغ عدد الطلبة /المعلّمين المتقدّمين بهذين المقترحين 7 طلاّبٍ وبنسبةٍ مئويّةٍ بلغت 4.79 %.

أمّا باقي المقترحات فقد وردت بنسبةٍ مئويّةٍ أقلّ من 5% كان أهمّها تبسيط قواعد اللّغة العربيّة وعرضها بشكلٍ شائق، وتغيير أساتذة اللّغة العربيّة ممّن أمضوا مدّةً طويلةً في تدريس المادّة، و اختيار نصوص شعريّة حديثة وسهلة الفهم ، والتشجيع على التحدّث بالفصحى أثناء المحاضرات والدروس العمليّة، وزيادة عدد الحصص الدرسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة والتربية العمليّة في الفصلين ، وإقامة دورات تدريبيّة داعمة لمنهاج اللّغة العربيّة وطرائق تدريسها، وتطوير أساليب التقويم .

المحور المتعلّق بالمقترحات.	تكرارات المقترحات	النسبة المئويّة
طرائق التعليم.	47	%23.97
الكتاب الجامعيّ.	29	%19.86
التربية العمليّة.	16	%10.96
مصادر التعلّم وأدواته.	12	%8.22
الهيئة التدريسيّة.	10	%6.85
التقويم والامتحانات	3	%2.05
جميع المحاور.(مقترحات أخرى).	29	%19.86
المجموع .	146	100

جدول رقم (37) يبيّن توزيع تكرارات المقترحات المقدّمة من قبل طلاّب العيّنة في السويداء وفقاً لمحاور الجودة المدروسة.

كانت معظم المقترحات التي تقدّمَ بها الطلبة/المعلّمون في كليّة التربية الثانية في السويداء تتعلّق بطرائق التعليم التي يتبّعها أعضاء الهيئة التدريسيّة في تدريسهم مقرّر اللّغة العربيّة ، إذ بلغ تكرار هذه المقترحات 47 مرّةً أي ما نسبته 23.97% من مجموع المقترحات : ما يدل على ضرورة تحسين طرائق التدريس وتنوّعها وعدم الاقتصار على طريقة المحاضرة فقط.

تلاه بالترتيب المقترحات المتعلّقة بكتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطلبة/المعلّمين بتكرارٍ قدره 29 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 19.86% ، والمقترحات المتعلّقة بالتربية العمليّة بتكرارٍ قدره 16 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 10.96% . والمقترحات المتعلّقة بمصادر التعلّم وأدواته فقد كان تكرارها 12 مرّةً وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 8.22%. وكذلك المقترحات المتعلّقة بالهيئة التدريسيّة القائمة على تدريس اللّغة العربيّة بتكرارٍ قدره 10 مرّاتٍ وبنسبةٍ مئويّةٍ قدرها 6.85%.

أمّا محور التقويم والامتحانات فقد كان الأقل بالنسبة للمقترحات المتعلّقة به إذ لم تتجاوز نسبة المقترحات المُقدّمة في مجاله الــ 2.05% .

2/5/1_ التحقّق من صحّة فرضيّات البحث:

<u>الفرضيّة الأولى</u> لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **<u>حسب متغير الجنس</u>**.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة ، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات آراء الطلبة/المعلّمين من الذكور والإناث، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق، للعيّنتين المستقلّتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضيّة على النحو الموضّح بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
ذكور	48	263.85	49.579	-1.109-	289	.253	غير دال
إناث	243	272.47	47.304				

جدول (38) يبيّن قيم (t-test) لدلالة الفرق بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر الجنس.

يُلاحظ من الجدول السابق أنّ قيمة **t- test** لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/المعلّمين بلغت **(1.109)** عند درجة الحريّة **(289)**، وتبيّن إنّ قيمة الدلالة بلغت (0.253) وهي أكبر من القيمة (0.05) لذلك فالفرق غير دالٍ إحصائيّاً، ممّا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيّة بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر الجنس، وبالتالي نقبل فرضيّة العدم التي تنصّ على أنّه : **لا يوجد فرقٌ دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة /معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلية التربية قسم معلم صف حسب متغيّر الجنس.** أي أنّه لا يوجد فرق بين الذكور والإناث من الطلبة /المعلّمين حول جودة تدريسهم اللّغة العربيّة ، إذ أنّهم يتلقّون المقرّرات الدراسيّة ذاتها ، وكذلك طرائق التدريس والظروف التعليميّة ، وبالتالي لا يوجد فرق بين متوسّط درجات إجاباتهم.

<u>الفرضيّة الثانية:</u> لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **<u>حسب متغير نوع الشهادة الثانوية</u>**.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة ، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات آراء الطلبة/المعلّمين ، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق، للعيّنتين المستقلّتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضيّة على النحو الموضّح بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
علمي	111	266.94	48.690	-1.147-	289	.253	غير دال
أدبي	180	273.59	47.047				

جدول (39) يبيّن قيم (t-test) لدلالة الفرق بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر نوع الشهادة.

يُلاحظ من الجدول(٣٩) أنّ قيمة **t- test** لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/المعلّمين بلغت **(1.147)** عند درجة الحريّة **(289)**، وتبيّن إنّ قيمة الدلالة بلغت (0.253) وهي أكبر من القيمة (0.05) لذلك فالفرق غير دالٍ إحصائيّاً، ممّا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيّة بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر نوع الشهادة الثانويّة، وبالتالي نقبل فرضيّة العدم التي تنصّ على أنّه : **لا يوجد فرقٌ دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة /معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلية التربية قسم معلم صف حسب متغيّر نوع الشهادة الثانويّة** . وذلك لأنّ نوع الشهادة الثانويّة التي قد حصل عليها الطلبة، سواءً أكانت من الفرع العلميّ أم الأدبيّ، لا تؤثّر سلباً أو إيجاباً على دراسة الطالب/المعلّم لمقرّر اللّغة العربيّة المُعدّ لمعلّم الصفّ.

<u>الفرضيّة الثالثة:</u> لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم صف **<u>حسب متغير المحافظة</u>**.

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة تمّ حساب المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لإجابات الطلبة/المعلّمين حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/صفّ حسب متغيّر المحافظة على النحو الوارد في الجدول الآتي:

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
دمشق	184	270.58	49.741	-.227-	289	.821	غير دال
السويداء	107	271.86	44.205				

جدول (40) يبيّن قيم (t-test) لدلالة الفرق بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر الكليّة.

يتبيّن من الجدول (40) أنّ قيمة **t- test** لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/المعلّمين بلغت **(0.227)** عند درجة الحريّة **(289)**، وتبيّن إنّ قيمة الدلالة بلغت (0.821) وهي أكبر من القيمة (0.05) لذلك فالفرق غير دالٍ إحصائيّاً، ممّا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيّة بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر المحافظة ،

وبالتالي نقبل فرضيّة العدم التي تنصّ على أنّه : **لا يوجد فرقٌ دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة /معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلية التربية قسم معلم صف حسب متغيّر المحافظة** . ويُعزى ذلك إلى أنّ الطلبة/المعلّمين في كلا المحافظتين يتلقّون المحتوى ذاته لمقرّر اللّغة العربيّة، كما أنّهم يتلقّون طرائق التعليم، وطرائق التقييم والتقويم نفسها.

<u>الفرضيّة الرابعة:</u> لا يوجد فرق دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة/معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ **<u>حسب متغيّر سبب الالتحاق في برنامج معلم/ الصفّ.</u>**

للتحقّق من صحّة هذه الفرضيّة ، تمّ استخراج المتوسّطات الحسابيّة والانحرافات المعياريّة لدرجات آراء الطلبة/المعلّمين ، وحساب قيمة (ت) لدلالة الفرق، للعيّنتين المستقلّتين، وجاءت نتائج اختبار الفرضيّة على النحو الموضّح بالجدول الآتي :

المجموعة	العدد	**المتوسط الحسابي**	**الانحراف المعياري**	قيمة ت	درجة الحرية	قيمة الدلالة	القرار
التزام	210	270.59	47.788	-.268-	289	.789	غير دال
رغبة	81	272.26	47.771				

جدول (41) يبيّن قيم (t-test) لدلالة الفرق بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر سبب الالتحاق في برنامج معلّم/الصفّ.

يُلاحظ من الجدول(41) أنّ قيمة **t- test** لدلالة الفرق بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/المعلّمين بلغت **(1.268)** عند درجة الحريّة **(289)**، وتبيّن إنّ قيمة الدلالة بلغت (0.789) وهي أكبر من القيمة (0.05) لذلك فالفرق غير دالٍ إحصائيّاً، ممّا يشير إلى عدم وجود فرق ذي دلالةٍ إحصائيّة بين درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حسب متغيّر سبب الالتحاق في برنامج معلّم/الصفّ. ، وبالتالي نقبل فرضيّة العدم التي تنصّ على أنّه : **لا يوجد فرقٌ دال إحصائيّاً بين متوسّطي درجات إجابات الطلبة /معلمي الصف حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلية التربية قسم معلم صف حسب متغيّر سبب الالتحاق في برنامج معلّم/الصفّ .**

وذلك لأنّ سبب الالتحاق بقسم معلّم/الصفّ ، سواءً أكان الرغبة أم الالتزام، لا يؤثّر سلباً أو إيجاباً على دراسة الطالب/المعلّم لمقرّر اللّغة العربيّة الموجّه للطلبة/المعلّمين ،وإن كان تأثيره جليّاً في الدافعيّة إلى الدراسة بشكلٍ عامّ.

مناقشة نتائج الدراسة :

استناداً إلى النتائج التي توصّلت إليها الدراسة تبيّن الأهميّة القصوى التي يجب إعطاؤها إلى طرائق التعليم المتّبعة من قبل الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة وما لها من دور مهمّ في إقبال الطلبة/المعلّمين على المادّة وتكوين اتجاهات إيجابيّة نحوها، حيث أنّ المدرّسين يتّبعون غالباً طريقة المحاضرة لتوصيل أكبر قدرٍ ممكن من المعلومات في ضوء الوقت الضيّق أصلاً وكثافة المنهج الذي يتطلّب وقتاً إضافيّاً لإنجازه ، لذلك يلجؤون إلى الطريقة الإلقائيّة وطريقة المحاضرة دون أن يعملوا على تحسينها عن طريق إشراك الطالب وتفاعله عن طريق المناقشة والحوار وطرح الأسئلة ما يبعث الملل والضجر في نفوس الطلبة/المعلّمين . وعزوفهم عن الالتزام بمواعيد المحاضرات.

ويُلاحظ أيضاً ضعف مستوى جودة كتاب اللّغة العربيّة من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين ذلك لأنّ الكتاب يحتوي نصوصاً شعريّةً قديمةً تتطلّب منهم جهداً في فهمها واستيعابها لاشتمالها على كلماتٍ قديمةٍ عفى عليها الزمن ولا يوفّر الكتاب شروحاً لتلك النصوص كما أنّ أساتذة المادة غالباً ما يقرّرون معظم هذه النصوص لتُقدّم في الامتحان دون أن يمرّوا عليها أصلاً بسبب ضيق الوقت ما يشعر الطالب بالقلق فيسعى إلى المدرّسين المختصّين باللّغة العربيّة خارج نطاق الكليّة ليعينوهم على فهم تلك النصوص وتحليلها شرحاً وإعراباً وتطبيقات. إضافةً إلى أنّ الكتاب يحتوي بعض المباحث الصعبة في النحو والصرف والتي يستعصي فهمها على المختصّين فضلاً عن معلّم/الصفّ الذي لا يُطلب منه إلاّ حدّاً أدنى من مهارات اللّغة لاسيّما أنه سيقوم بتعليم الحلقة الأولى من التعليم الأساسيّ في المستقبل لذلك يرى بأنّ كتاب اللّغة العربيّة يفتقر إلى الوظيفيّة ولا يعدّه لسوق العمل إعداداً جيّداً وهذا بدوره يشكّلُ عاملاً مُنفّراً من الكتاب ويفقده سمة الجودة.

ويُلاحظ أيضاً ضعف في مستوى جودة أساتذة اللّغة العربيّة من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين ويُعزى ذلك إلى عدم مراعاتهم الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين حيث أنّ بعض الطلبة يشكو ضعفاً في قواعد اللّغة العربيّة ويحتاج إلى توضيح الكثير من قضايا اللّغة التي تربكه ويقوم بترحيلها عاماً بعد عامٍ. وغالباً ما يزيد المدرّسون الطين بِلّةً عندما يمرّون بسرعةٍ على تلك القضايا وهمّهم أن يُنجزوا أكبر قدرٍ من المعلومات متفادين ضيق الوقت غير مكترثين لعدم فهم الطلبة ، وقد يلجؤون أحياناً إلى طرح الأسئلة على بعض الطلبة الضعفاء ساخرين من ضعفهم ممّا يصيب هؤلاء بالإحراج الشديد ،وما أحوجهم إلى التشجيع والترغيب بدل العنف والترهيب. لذلك نرى بعض الطلبة يشتكون من سوء معاملة أساتذة اللّغة العربيّة ويظهر ذلك جليّاً في كليّة التربية الأولى في دمشق وبنسبةٍ أقلّ في كليّة التربية الثانية في السويداء . ويُعزى ذلك في رأي الباحث إلى اكتظاظ القاعات في جامعة دمشق بأعداد كبيرة

من الطلبة/المعلّمين وقد يكون بعض المدرّسين عاجزين عن إدارة وضبط القاعة الدراسيّة في مثل هذه الظروف غير المناسبة فيلجؤون إلى أسلوب التعنيف الذي يحرج الطلبة ويحول دون استيعابهم مضمون المحاضرة وإحجامهم عن السؤال متحاشين الإحراج؛ وعزوفهم عن الالتزام بالحضور وبمواعيد محاضرات اللّغة العربيّة .

كما لُوحظ ضعف ٌفي مستوى الوسائل التعليميّة والتقنيات الحديثة، وسبب ذلك هو عدم توافرها في الكليّة بشكلٍ كافٍ بالإضافة إلى عدم أهليّة أساتذة اللّغة العربيّة لاستخدامها وتوظيفها في قاعات التدريس التي لا تتوافر فيها الشروط الملائمة لذلك . وفضلاً عن أهميّة تلك الوسائل والتقنيّات في التشويق والإثراء فقد غدت جزءاً رئيساً في العمليّة التعليميّة والتعلّميّة في الوقت الذي تسعى فيه المؤسّسات التربويّة إلى دمج التكنولوجيا في التعليم، ويتطلّب ذلك من الطالب/المعلّم أن يكون مستعدّاً لتلك المهمّة كمعلّم له أدواره في القرن الحادي والعشرين.

ويُلاحظُ أيضاً ضعف جودة التربية العمليّة ويعود ذلك من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين إلى عدم أهليّة الأساتذة المشرفين والتي تتمثّل في عدم استيعابهم أساليب وطرائق التدريس الحديثة بالإضافة إلى اهتمام بعضهم بتطبيقات دروس عمليّة في معظم المواد على حساب اللّغة العربيّة فضلاً عن أنّ بعضهم غير مختصّ باللّغة العربيّة ويشرف على دروس عمليّة للّغة العربيّة متجاهلاً في كثيرٍ من الأحيان اللّغة الفصحى ، فلا يشجّع الطالب/المعلّم على التحدّث بالفصحى أمام التلاميذ متجاهلاً أخطاءه اللّغويّة. وغالباً ما يتمّ التركيز على طرائق التدريس على حساب مضمون الدرس وجودة الأداء اللّغويّ للطالب/المعلّم.

أمّا بالنسبة للتقويم والامتحان الخاصّ باللّغة العربيّة فيشكو أيضاً ضعفاً في مستوى الجودة فغالباً ما تُقدّر درجة الجانب العمليّ عن طريق حلقة البحث التي يقدّمها الطالب/المعلّم للأستاذ المُشرف، وما يُفقده عنصر الجودة هو أنّ معظم الطلبة/المعلّمين يلجأ إلى المختصّين في اللّغة العربيّة خارج نطاق الكليّة لإعداد تلك الحلقة متحاشين مشقّة البحث، ثمّ يتبادلونها فيما بينهم وقد أمنوا جانب الأستاذ المشرف الذي لايطّلع غالباً على مضمونها. وهذا بدوره يؤثّر على جودة التقييم لأنّ الطالب يُعطى الدرجة التي لا يستحقّها فضلاً عن جهله أصول البحث التي تعزّز التعلّم/الذاتي .

ونتائج دراسة المعوقات والمقترحات من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين تؤكّد وجهة نظرهم في المحاور المدروسة كلّها ، إذ إنّ أكثرها كان فيما يتعلّق بمحور طرائق التعليم المُتّبعة في الكليّة، وكتاب اللّغة العربيّة المُقرّر ، بالإضافة إلى الوسائل التعليميّة ومصادر التعلّم وأدواته والهيئة التعليميّة، والتربية العمليّة .ونظام التقويم والامتحان.

مقترحات البحث

ملخص البحث باللغة العربية

مراجع البحث باللغة العربية

مراجع البحث باللغة الإنكليزية

_ مقترحات البحث :

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة الحاليّة فإنّ الباحث يتقدّم بالمقترحات الآتية :

- إعادة النظر في كتاب اللّغة العربيّة المُقرّر للطلبة/المعلّمين ، والعمل على تطويره بحيث يضمن تحقيق الأهداف المتوقّعة لإعداد معلّم/صفّ متقنٍ مهارات اللّغة العربيّة. وذلك عن طريق تشكيل فريقٍ من الخبراء والمختصّين لبناء معايير خاصّة بالمقدرة اللّغويّة لدى معلّم /الصفّ.

- إخضاع الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة والمشرفين على التربية العمليّة إلى دورات مستمرّة لضمان إجادتهم أساليب وطرائق التدريس الحديثة ، وتمثّلها داخل القاعة الدراسيّة.

- زيادة الاهتمام بالوسائل التعليميّة والتقنيّات الحديثة ، وضرورة ربط الجانب النظري منه بتطبيقاته العمليّة من خلال تقرير دروس نموذجيّة وبشكلٍ دوريّ يقوم بها مختصّون باللّغة العربيّة ممّن يمتلكون المهارة في ربط التكنولوجيا بالتعليم.

- الحرص على اختيار أعضاء هيئة تدريس مقرر اللغة العربية في برنامج معلم الصف وفق معايير جودة خاصة بعضو الهيئة التدريسية.

- ضرورة الالتقاء بالطلبة/المعلّمين بشكلٍ دوريّ والإصغاء إلى آرائهم حول جودة عناصر منهاج اللّغة العربيّة والعمل على الأخذ بتلك الآراء على محمل الجدّ واطلاع الجهات المختصّة عليها .

- إقامة وتفعيل الأنشطة اللّغويّة والأدبيّة في الكليّة من خلال دعوة أدباء وشعراء محليّين ومن الدول العربيّة والتقائهم بالطلبة/المعلّمين والإصغاء إلى أعمالهم الأدبيّة.

- زيادة ساعات مقرر اللّغة العربيّة لتكون في فصلين بدل الفصل الدراسي الواحد .

- تخصيص جلسات علاجيّة في اللّغة العربيّة خارج أوقات الدوام للطلبة/المعلّمين ممّن يشكون ضعفاً في قواعد اللّغة .

- تزويد مكتبات كليّة التربية بالمصادر والمراجع الخاصّة بتبسيط قواعد اللّغة العربيّة .

- تشجيع الموهوبين من الطلبة المعلّمين من خلال نشر أعمالهم الأدبيّة وتخصيص مكافآت ماليّة للمبدعين منهم، وذلك عن طريق تأسيس مجلّة أدبيّة خاصّة بالكليّة.

- إغناء الجانب العمليّ لمقرر اللغة العربية كأن يُكلّف كلّ طالبٍ بالاطّلاع على عملٍ أدبيّ ما ومناقشته أمام رفاقه.

- إرسال بعثات دوريّة من الطلبة/المعلّمين إلى بعض الدول العربيّة والصديقة بغية الاطّلاع على تجاربها الناجحة في مجال طرائق تدريس اللّغة وفق أساليب التعليم الحديثة.

ملخص البحث

هدف البحث إلى تعرّف مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ في جامعة دمشق وكليّة التربية الثانية في السويداء.

اتّبع البحث المنهج الوصفي التحليليّ، كما تمثّلت أداة البحث في استبانةٍ أعدّها الباحث بعد اطّلاعه على أدبيّات البحث، حيث اشتملت الاستبانة على (98) ثمانيةٍ وتسعين بنداً، توزّعت وفق المحاور الآتية : (الأهداف الخاصّة بمنهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقّاه معلّم/الصفّ_ كتاب اللّغة العربيّة ــ طرائق التعليم المُتّبعة_ التقويم والامتحانات ــ مصادر التعلّم وأدواته_ التربية العمليّة ــ الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة ــ الطلبة/المعلّمون.). كما تضمّنت الاستبانة سؤالين مفتوحين حول معوّقات جودة تدريس اللّغة العربيّة في قسم معلّم/الصفّ، والمقترحات المُقدَّمة من أجل رفع جودة تدريس اللّغة العربيّة في القسم نفسه.

تألّف المجتمع الأصليّ للبحث من الطلبة/المعلّمين في كليّتي التربية الأولى والثانية في دمشق والسويداء، حيث تمّ سحب عيّنة عشوائيّة بلغت (291) طالباً/معلّماً في السنة الدراسيّة الرابعة بنسبة مئويّة بلغت (36%)، وبعد تحليل البيانات ومعالجتها إحصائيّاً، أظهرت نتائج البحث أنّ الطلبة/المعلّمين أعطوا درجة (مقبول) لمحور الأهداف الخاصّة بمنهاج اللّغة العربيّة المُقرّر لمعلّم/الصفّ، ولمحور كتاب اللّغة العربيّة المُقرَّر، والتقويم والامتحانات، والتربية العمليّة، والهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة، والطلبة/المعلّمين، ودرجة (ضعيف) لمحور طرائق التعليم المُتّبعة، ومصادر التعلُّم وأدواته. كما كانت أهمّ معوّقات جودة تدريس اللّغة العربيّة في قسم معلّم/الصفّ من وجهة نظر الطلبة/المعلّمين كثافة منهاج اللّغة العربيّة، وكثرة الحشو، واستخدام طرائق تدريس غير مناسبة من قبل أساتذة المُقرّر، وعدم كفاية المدرّسين والمشرفين والوسائل التعليميّة. أمّا أهمّ المقترحات التي تقدّم بها الطلبة/المعلّمون فكانت استخدام طرائق تدريس تفاعليّة من قبل الأساتذة، والاختصار من حجم المنهاج، والتأكيد على استخدام الوسائل التعليميّة والتقنيّات الحديثة في تدريسهم، بالإضافة إلى ضرورة توفير نماذج دروس محضّرة وفق أساليب التدريس الحديثة، وتبسيط قواعد اللّغة العربيّة.

كما أظهر البحث بأنّه لا توجد فروق دالة إحصائيّاً بين متوسّطات درجات إجابات الطلبة/المعلّمين حول مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية قسم معلّم/الصفّ حسب المتغيّرات الأتية: الجنس، المحافظة، نوع الشهادة، سبب الالتحاق.

_ مراجع البحث باللغة العربية :

-إبراهيم، محمّد عبد الرزّاق.(2007). ***منظومة تكوين المعلّم في ضوء معايير الجودة الشاملة***. عمّان: دار الفكر، ط٢.

_أبو ديّة، هناء خميس.(2009). ***برنامج محوسب لتنمية بعض مهارات تدريس الاستماع في اللّغة العربيّة لدى الطالبات المعلّمات في الكليّة الجامعيّة للعلوم التطبيقيّة***.رسالة ماجستير.الجامعة الإسلاميّة.غزّة.

_أبو عودة، عودة خليل.(2010). ***معلّم اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة الصفوف الأربعة الأولى معايير اختياره وتأهيله ودوره في بناء المجتمع المتطوّر الواقع والمأمول***. بحث مقدّم في مؤتمر نظّمه مجمع اللّغة العربيّة الأردنية بعنوان "اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة" 26–28 تشرين الأوّل. عمّان.

_أبيض، ملك.(2009)."الجامعة الحديثة بين البحث والتدريس والتدريب"**مجلّة المعرفة**.العدد553.دمشق.

_الأدغم، رضا أحمد حافظ. (2003). ***تطوير برنامج إعداد معلّمي اللّغة العربيّة في ضوء متطلّبات العصر***. بحث مرجعي لاستكمال درجة أستاذ مساعد. جامعة المنصورة.

_الأسود، محمّد خليفة.(2009). ***حركيّة مستويات لغتنا المعاصرة***.الواقع، واستشراف المستقبل.

بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29_30 حزيران.دمشق.

_ الأمانة العامة لجامعة الدول العربية.(2008). اللقاء **الأول عن المعلم العربي: وضع معايير استرشادية للأداء**.القاهرة.25_28 أكتوبر. قطاع الشؤون الاجتماعية إدارة التربية والتعليم والبحث العلمي.

- أنديري، انطوان دي لاغار.(2002).**المعلّمون في مواجهة الظواهر التربويّة**. ترجمة منصور أبو الحسن. ط١.

-بدر، سالم عيسى. وعبابنة. عماد غصاب.(2007). **مبادئ الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. عمان: دار المسيرة. ط1.

-البسومي، حسين.(2008):"حوسبة اللّغة العربيّة ضرورة علميّة وثقافيّة".**مجلّة المجتمع**،العدد(1799).

-بشارة، جبرائيل، وإلياس، أسما.(2004).***المناهج التربويّة***. دمشق: منشورات كليّة التربية.

- التقرير الختاميّ والتوصيات للموسم الثقافي الثامن والعشرين "اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة للصفوف الأربعة الأولى ومرحلة ما قبل المدرسة". عمّان. (26- 28) تشرين الأول.2010. www.majma.org.jo/majma/res/data/.../28-000.doc

-الجابريّ، سيف بن راشد.(2008). ***العربيّة بين ثقافة الأمّة وهويّتها القوميّة*** .بحث مقدّم في المؤتمر الخامس"اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ" 30-29 حزيران. دمشق.

-جرجس، جرجس ميشال.(2005).***معجم مصطلحات التربية والتعليم***. بيروت، دار النهضة العربيّة. ط1.

-حامد، سليمان.(2009). ***الإدارة التربويّة المعاصرة***. عمّان. الأردن: دار أسامة. ط1.

- الحبيشي، عبد الواحد زيد عبده.(2008). ***مدى إتقان طلبة قسم اللّغة العربيّة في كليّة التربية بجامعة صنعاء للمهارات النحويّة***. رسالة ماجستير. جامعة صنعاء.

-حسن، محمّد أبو هاشم.(2006). *الخصائص السيكولوجيّة لأدوات القياس في البحوث النفسيّة والتربويّة باستخدام SPSS*. جامعة الملك سعود. الرياض. www.pdffactory.com.

_ حسين، سلامة عبد العظيم.(2005). ***الاعتماد وضمان الجودة في التعليم***. القاهرة. دار النهضة العربية للنشر والتوزيع.

-حمصي، أنطوان. (1991). ***أصول البحث في علم النفس***. دمشق: مديريّة الكتب الجامعيّة.

-الخطيب، محمّد كامل.(2004). ***اللّغة العربيّة أراء ومناقشات*** القسم الأوّل. دمشق: وزارة الثقافة. الطبعة الأولى.

- الخطيب،محمّد كامل.(2004). ***اللّغة العربيّة إصلاح اللّغة والتعليم*** قضايا وحوارات النهضة العربيّة (٢٩). دمشق: منشورات وزارة الثقافة.

- دياب، عزّ الدين.(2009). ***توجّهات نحو جامعة عربيّة للمستقبل.دراسات في وظائف الجامعة***. دمشق. وزارة الثقافة.

_ الراميني، فوّاز فتح الله.(2009). ***المعلّم الذي نريد بين الأصالة والتجديد***. العين. دار الكتاب الجامعيّ. ط1.

-سالم، أحمد محمّد، سرايا، عادل السيّد.(2003). **منظومة تكنولوجيا التعليم**. مكتبة الرشد. الرياض. ط1.

-السيّد، محمود.(2009). ***اللّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29-30 حزيران. دمشق.

--السيّد حامد، عبد السلام.(2008). ***العربيّة بين الواقع والمأمول***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ دمشق 29-30 حزيران. دمشق.

- شقير، نايف.(2010). **في اللغة والحياة**. محاضرة عامّة. المركز الثقافيّ القريّا، الخميس 2010/3/4.

_الشهراني، خليل بن محمّد عبدالله. (2012). ***مستوى تمكّن معلّمي الصف الأوّل الابتدائي من أساليب تنمية مهارات القراءة لدى تلاميذهم***. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.

-الصافتلي، بسام محمود.(2008). ***قياس جودة نظام إعداد المعلّمين في كليّات التربية في الجمهوريّة العربيّة السوريّة***. رسالة ماجستير. منشورات كليّة التربية. جامعة دمشق.

-صويلح، هناء صالح محمّد ناجي.(2006). ***مدى إتقان معلّمي اللّغة العربيّة لمهارات الأسئلة الصفيّة في الحلقة الأخيرة من التعليم الأساسيّ في الجمهوريّة اليمنيّة***. رسالة ماجستير. كليّة التربية. جامعة صنعاء.

2010/5/30 http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=16551

- ضيف، عبد الملك.(2008). ***اللّغة العربيّة هويّة الأمّة وثقافتها***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29 - 30 حزيران. دمشق.

-العايد، سليمان بن ابراهيم.(2002). **تعليم اللّغة العربيّة بين وهم الصعوبة وعجز المعلّم**. محاضرة ضمن نشاط اللّجنة الثقافيّة العامّة بجامعة أم القرى، الثلاثاء 9/1 /1422 ه.

-عبّاس، محمّد خليل؛ نوفل، محمّد بكر؛ العبثي، محمّد مصطفى، أبو عوّاد، فريال محمّد. (2007). ***مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. عمّان. دار صفا للتوزيع والنشر. ط1.

-عبد الحليم، صفاء محمود.(2008). ***تأثير استعمال بعض استراتيجيّات التطوير المحترفة على تحسين أداء طالب معلّم اللّغة الإنجليزيّة في كليّة التعليم. جامعة حلوان على ضوء معايير معلّم ما قبل الخدمة***. رسالة دكتورا .جامعة حلوان. تم استرجاعها بتاريخ2010/5/17 http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/45/b9/80.pdf

_عبد المحسن، محمّد حسن.(2008). ***اللّغة العربيّة في مواجهة التحدّيات تساؤلات ورؤى مستقبليّة***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. دمشق29-30 حزيران.

-عبده، سماح عبد الوهاب علي.(2009). ***تقويم برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة في كليّة التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة***. رسالة ماجستير. جامعة صنعاء. كليةالتربية. http: //www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=23006

-عبيدان، يوسف.(2008). ***اللّغة العربيّة بين الواقع والمرتجى***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. دمشق 29-30 حزيران.

-العثامنة، سفيان محمّد.(2008). ***بناء وتطبيق قائمة مستويات معياريّة لتقويم تعلّم التلاميذ في مبحث اللّغة العربيّة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الأساسيّة***.رسالة ماجستير. جامعة الأزهر. غزّة.

-علاّم، صلاح الدين محمود.(2000). ***القياس والتقويم التربويّ والنفسيّ:أساسيّاته وتطبيقاته وتوجّهاته المعاصرة.*** القاهرة. دار الفكر العربيّ. ط1.

-عليمات،صالح ناصر.(2004). ***إدارة الجودة الشاملة في المؤسّسات التربويّة التطبيق ومقترحات التطوير.*** دار الشروق. عمّان. الأردن.

-عمّار، سام، وفاعور، ياسين.(2011).***اللغة العربية(1).*** منشورات كلية التربية جامعة دمشق. دمشق.

-عمّار، سام، وفاعور، ياسين.(2007).***اللغة العربية(2).*** منشورات كلية التربية جامعة دمشق. دمشق.

-عمّار، سام، وفاعور، ياسين.(2009).***اللغة العربية(3).*** منشورات كلية التربية جامعة دمشق. دمشق.

_عون، علي أبو القاسم.(2008). ***أثر الإسلام في العربيّة وإيثار المسلمين لها.*** بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ 29–30 حزيران. دمشق.

_عويجان، مريم.(2009).***الكفايات الرئيسة لمعلّم الصف في ضوء المعايير الوطنيّة للمناهج التربويّة.*** رسالة ماجستير.كليّة التربية. دمشق.

_ الغضبان، جرجس.(2000). **ضمان الجودة في مؤسسات التعليم.** نشرة الجودة. المعهد العالي للعلوم التطبيقية والتكنولوجيا. العدد العاشر.

_غفر، غيداء علي.(2007). ***كفاية برنامج معلّم الصفّ في كليّة التربية بجامعة دمشق وكليّة التربية بجامعة تشرين دراسة مقارنة.*** رسالة ماجستير. جامعة دمشق.

– فتح اللّه ، عبد الكريم.(2007). ***معلّم الصفّ : كفاياته ــ مسؤولياته ــ نموّه المهنيّ.*** دمشق. دار طلاس. ط1.

-فرح، منصور.(2006).***الفجوة الرقميّة في المجتمع العربيّ وأثرها على اللّغة العربيّة***.مجمع اللّغة العربيّة بدمشق. المؤتمر السنويّ الخامس بعنوان اللّغة العربيّة في عصر المعلوماتيّة. 20–22 تشرين الثاني. دمشق.

-فلفل، محمد عبدو.(2008). ***في وعي المشكلة اللّغوية العربيّة***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29–30 حزيران. دمشق.

-الفوّال، أحمد خير أحمد.(2007)."آراء طلاّب التعليم المفتوح اختصاص رياض الأطفال عن مستوى جودة التعليم في مركز التعليم المفتوح في جامعة دمشق ". ***مجلّة جامعة دمشق***. المجلّد23. العدد الثاني.

_الفيصل، سمر روحي.(2010): ***قضايا اللّغة العربيّة في العصر الحديث***.دمشق. وزارة الثقافة.

_قط، مصطفى البشير.(2009). ***واقع اللّغة العربيّة عند أدعياء الحداثة العرب***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29–30 حزيران. دمشق.

-القوزي، عوض بن حمد.(2008). ***اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ***. بحث مقدّم في المؤتمر الخامس اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ. 29–30 حزيران. دمشق.

-كنعان، أحمد علي.(2009). "تقييم برامج تربية المعلّمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلّم الصفّ وأعضاء الهيئة التدريسيّة".***مجلّة جامعة دمشق***. العدد(3+4).

_كنعان، أحمد علي.(2007). ***رؤية لإعداد المعلّمين وتأهيلهم وفق متطلّبات أنظمة الجودة كخطوة أساسيّة للإصلاح المدرسيّ***. بحث مقدّم إلى مؤتمر الإصلاح المدرسيّ تحديات وطموحات المقرّر عقده في دبي 17_19 نيسان.

_كنعان، أحمد علي.(2004). ***التربية الحديثة والإبداع***. بحث مقدّم إلى ندوة الإبداع والمبدعون والتربية المنعقدة في جامعة حلب في الفترة الواقعة بين 11_19 كانون الأوّل. المجلس الأعلى لرعاية الفنون والآداب والعلوم الاجتماعية.

http://www.mubde3a.net/mobiles.php?action=savemobile&id=51

_مجاهد، محمّد عطوة.(2008). ***ثقافة المعايير والجودة في التعليم***. الاسكندريّة. دار الجامعة الجديدة للنشر. ط1.

_المحاسني، زكي.(2008). ***فقه اللّغة العربيّة المقارن***. دمشق. منشورات وزارة الثقافة.

_محبك، أحمد زيّاد.(2009)."الحاسوب وتنمية المقدرة اللّغويّة". ***مجلّة المعرفة***. العدد551. ص75–98. دمشق.

_المزني، أسامة.(2009). ***التقويم والقياس***. http://www.iugaza.edu.ps/

_المطلق، فرح سليمان.(2010)."واقع التربية العمليّة لطلبة معلّم الصفّ في كليّة التربية بجامعة دمشق وآفاق تطويرها دراسة ميدانيّة على طلبة السنة الرابعة.معلم صفّ." ***مجلّة جامعة دمشق***. المجلّد 26. العدد(1+2). ص61–96.

_ المقدّم، دنيا.(2009). توصيات منبثقة عن مؤتمر تمهين التعليم في لبنان محور إعداد المعلّمين في مرحلتي الروضة والتعليم الأساسيّ. بيروت.

_منصور، علي. والأحمد. أمل. والشمّاس. عيسى.(2008). ***مناهج البحث في التربية وعلم النفس***. دمشق. منشورات كليّة التربية جامعة دمشق.

_ميخائيل، مطانيوس.(2006).***القياس النفسي***. كليّة التربية. جامعة دمشق. منشورات جامعة دمشق.

النصّار، محمد بن عبد العزيز بن سليمان.(2005). ***واقع أداء معلّمي اللّغة العربيّة من المتخصّصين وغيرهم في الصفوف الأوليّة***. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.

_نصر، ومناصرة.(2010). ***مدى وعي معلّمي اللّغة العربيّة في الصفوف الأولى لمفهوم القراءة ومبادئ تعلّمها وتعليمها ومدى ممارستهم لها في مواقف التعليم***. بحث مقدّم في مؤتمر بعنوان اللّغة العربيّة في المرحلة الأساسيّة الأولى الصفوف الأربعة الأولى من الأوّل حتى الرابع ومرحلة ما قبل المدرسة.عمّان. الأردن.من (26–28) تشرين الأوّل.

_نهر، هادي.(2008). ***اللّغة العربيّة بين العولمة وغياب المشروع الحضاريّ العربيّ". بحث مقدّم في المؤتمر الخامس"اللّغة العربيّة ومشروع الأمّة الحضاريّ***. دمشق29-30 حزيران.

_هزّاع، أنيسة محمود.(2006). ***بناء برنامج للتربية العمليّة لطلبة قسم اللّغة العربيّة بكليّة التربية. جامعة عدن***. رسالة دكتوراه. جامعة عدن. اليمن. تم استرجاعها بتاريخ 2010/5/30.
http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=165572010/5/30

_الهيئة القوميّة لضمان جودة التعليم والاعتماد.(2009). ***وثيقة المستويات المعياريّة لمحتوى مادّة اللّغة العربيّة للتعليم قبل الجامعيّ***. القاهرة.

_الواحدي، إيمان أحمد شيهوب.(2009). ***ضبط معايير الجودة في برامج إعداد المعلّمين بكلّيات التربية في الجماهيريّة العربيّة الليبيّة***. ورقة عمل مقدّمة إلى المؤتمر الدوليّ لضمان جودة التعليم العالي. الجامعة الوطنيّة الماليزيّة.(IACQA).

_وزارة التربية والتعليم.(2010). ***الوثيقة الوطنيّة المطوّرة لمنهج اللّغة العربيّة للمراحل من رياض الأطفال حتى نهاية التعليم الثانويّ***. وزارة التربية والتعليم. الإمارات العربيّة المتّحدة.

_وزارة التعليم.(2011).***الخطّة الوطنيّة لتطوير برامج التعليم العالي ومناهجه: بناء المعايير المرجعيّة الأكاديميّة الوطنيّة (NARS)***. وزارة التعليم. دمشق.

_وزارة التربية.(2010). **بلاغ وزاري معمّم: خطة لجنة التمكين للغة العربية لتفعيل دور المكتبة المدرسية وتعزيزها وتحويل العديد منها إلى إجراءات تنفيذية**. رقم 543/432(٣/٤). تاريخ 2010/1/28.

_وزارة التربية.(2009). بلاغ وزاري معمّم: الاحتفال باليوم العالمي للغة العربية في الأول من آذار. رقم 43/421(٣/٤). تاريخ 2009/10/22.

_وزارة التربية.(2009). بلاغ وزاري معمّم: على المدارس العامة والخاصة والمعاهد رقم 543/1100(٣/٤). تاريخ 2009/3/22.

_اليماني، أحمد مهدي علي.(1998).*تقويم برنامج إعداد معلّم اللّغة العربيّة للمرحلة الثانويّة بكليّة التربية جامعة عدن*. رسالة ماجستير. تم استرجاعها بتاريخ 2010/4/25
http://www.yemen-nic.info/contents/studies/detail.php?ID=2993&print=Y

_ مراجع البحث باللغة الإنكليزيّة :

1-Akbulut,Yavuz(2004): EXPLORATION OF THE BELIEFS OF NOVICE LANGUAGE TEACHERS AT THE FIRST YEAR OF THEIR TEACHING ENDEAVORS
www.sosyalbil.selcuk.edu.tr/sos_mak/articles/2007/17/yavuzakbulut.pdf
Access date:17/5/2010

2-Gingrich,M.A,RandyS(2003): RESPONDING TO THE CALL TO TEACH: PRESERVICE TEACHERS' CASE STORIES OF TEACHING ENGLISH AND LANGUAGE ARTS
http://etd.ohiolink.edu/sendpdf.cgi/Gingrich%20Randy%20Scott.pdf?osu1053428681
Access date:17/5/2010

3- Hinman,Ivannia Soto(2010):ELL shadowing: Strengthening pedagogy and practice with pre-service and inservice teachers.Whittier college.wib site:
http://www.aabri.com/manuscripts/10468.pdf Access date:17/5/2010

4-Kavaliauskiene,Galina & Anusiene,Lilija(2008): ISSUES OF QUALITY IN TEACHING/LEARNING ENGLISH AT TERTIARY LEVEL
http://www.coactivity.vgtu.lt/upload/filosof_zurn/santalka_t_16_nr_2_kavaliauskiene.pdf
Access date:17/5/2010

5-Menz,William(2009): Effectiveness Of Ohio Teacher Education Programs For Meeting The Educational Needs Of English Language Learners.wib site:
http://etd.ohiolink.edu/send-pdf.cgi/Menz%20William%20Thomas.pdf?ucin1236201223
Access date:17/5/2010

6- Moussu,Lucie(2006): NATIVE AND NONNATIVE ENGLISH-SPEAKING ENGLISH AS A SECOND LANGUAGE TEACHERS: STUDENT ATTITUDES, TEACHER SELF-PERCEPTIONS,
AND INTENSIVE ENGLISH ADMINISTRATOR BELIEFS AND PRACTICES.wib site:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/dd/ce.pdf Access date:17/5/2010

7- National council on teacher quality NCTQ(2009):preparing tomorrows teachers.wib site:
http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/45/51/71.pdf Access date:17/5/2010

-Susi ,F.(1992). Using clinical supervision techniques with student art teachers. Art education,45(6),Pp45_51

ملاحق البحث

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ملحق (1)

استبانة آراء طلاّب كليّة التربية /قسم معلّم الصفّ في مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة .

عزيزتي الطالبة /عزيزي الطالب :بين أيديكم مجموعة من الأسئلة والفقرات يستطلع الباحث فيها آراءكم في مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية /قسم معلّم الصفّ في جامعة دمشق ،ونرجو منكم أن تجيبوا عنها بأمانة ،علماً بأنّ إجاباتكم ستُعامل بسريّة تامّة ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلميّ . وشكراً لتعاونكم.

....

أوّلاً- البيانات الشّخصيّة :رجاءً، ضع إشارة صح (√) عند المعلومة المناسبة واملأ الفراغات إن وُجدت :

الجنس: ذكر □ أنثى □ الكليّة : دمشق □ السويداء □

....

نوع الشهادة الثانويّة : علميّ □ أدبيّ □

ما سبب اختيارك لاختصاص معلّم الصفّ :

الالتزام □ الرغبة بالاختصاص □

....

ثانياً : محاور البحث : رجاءً ضع إشارة **صح** (√) في الحقل المناسب لكلّ بند من البنود فيما يأتي :

	محور الأهداف: **إن منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقاه الطالب/معلم الصف يهدف إلى :**	**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
١	تنمية مختلف الجوانب المعرفيّة والنفسيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة.					
٢	تنمية ثقته بنفسه وفهمه لذاته، وقدراته اللّغويّة .					
٣	تشكيل قناعة لديه بمهنة التعليم وإثارة حبّه لها .					
٤	تنمية قدراته اللّغويّة لممارسة مهنته في التعليم.					
٥	تنمية اتجاهات إيجابية نحو اللّغة العربيّة وأهميّتها.					
٦	تهيئته لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.					
٧	تعليمه كيفيّة تدريس اللّغة العربيّة.					

٨	تقديم تدريب وافٍ في اللّغة العربيّة.					
٩	تقديم تدريب وافٍ في مهارات تدريس اللّغة العربيّة.					

ممتاز	جيّد	مقبول	ضعيف	ضعيف جدّاً	محور الكتاب الجامعيّ: إنّ كتاب اللّغة العربيّة المقرّر للطالب معلّم/ الصفّ يتّسم بما يأتي:	
					وضوح المحتوى، وسهولة فهمه.	١٠
					يرتبط محتوى كتاب اللّغة العربيّة بحاجات معلّم/الصفّ.	١١
					وضوح اللّغة المستخدمة في كتاب اللّغة العربيّة وسهولة قراءتها	١٢
					يتميز بمحتوى دقيق وممتع ومفيد.	١٣
					يشكّل بنية مفاهيميّة واضحة .	١٤
					يشتمل محتوى الكتاب على قضايا النحو والصرف والإملاء والبلاغة والبيان.	١٥
					يخلو من الحشو والقضايا الشائكة.	١٦
					خطّة كتاب اللّغة العربيّة مبرمجة بدقّة من حيث (الأهداف–المحتوى–المراجع–التقويم).	١٧
					يرتبط محتوى مقرّر اللّغة العربيّة مع خبراته السابقة.	١٨
					غنى منهاج اللّغة العربيّة.	١٩
					صعوبة بعض الأبحاث في الكتاب.	٢٠
					تقويمك لكتاب اللّغة العربيّة بشكلٍ عام.	٢١
ممتاز	**جيّد**	**مقبول**	**ضعيف**	**ضعيف جدّاً**	**محور طرائق التعليم:**	
					طرائق التعليم المتّبعة من قبل أساتذة اللّغة العربيّة.	٢٢
					ارتباط طرائق التعليم المتّبعة مع حاجات الطالب/المعلّم.	٢٣
					التركيز على الجانب التطبيقي في تدريس اللّغة العربيّة.	٢٤
					الجانب العمليّ في تدريس اللّغة العربيّة يعزّز الجانب النظريّ ويعمّق فهم الطالب المعلّم لهُ.	٢٥
					أساليب وطرائق تدريس اللّغة العربيّة فاعلة ومتنوّعة.	٢٦
					تراعي طرائق التدريس المتّبعة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.	٢٧
ممتاز	**جيّد**	**مقبول**	**ضعيف**	**ضعيف جدّاً**	**محور التقويم والامتحانات :** **كانت امتحانات منهاج اللّغة العربيّة الذي درسته :**	
					تعكس مفردات مقرر اللغة العربية الذي يتلقاه الطالب/المعلم.	٢٨
					تُدار بآليات وإجراءات صحيحة تعمل على خفض قلق الامتحان	٢٩
					تُصحّح بموضوعيّة ويُوفّر تصحيحها تغذية راجعة مناسبة.	٣٠
					شاملة لمحتوى منهاج اللّغة العربيّة وذات أوزان ملائمة.	٣١
					تتدرّج من حيث صعوبتها وسهولتها.	٣٢

٣٣	متنوّعة ومرتبطة بأهداف منهاج اللّغة العربيّة.					
٣٤	تراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين.					
٣٥	ذات أثر في معرفة الطالب/المعلم بقدراته واستعداداته.					
٣٦	ممتعة وشائقة تحفّز الطالب/المعلّم على ضرورة الارتقاء والتقدّم في إتقان اللّغة العربيّة وقواعدها وطرائق تدريسها.					
٣٧	تتناسب الأسئلة الامتحانيّة مع الوقت المخصّص للإجابة.					
٣٨	تُصحّح حلقات البحوث بدقّة.					
٣٩	تتصّف علامات حلقة البحث بالعدل.					
٤٠	تتوخّى العدالة في درجات مقرر التربية العملية للغة العربية.					
٤١	التوزيع العادل بين أوقات مواعيد امتحانات اللّغة العربيّة والمقرّرات الأخرى.					
محور مصادر التعلّم وأدواته:		**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٤٢	شبكة الانترنت بالكليّة كافية لخدمة الطالب /المعلّم بفاعلية.					
٤٣	تتناسب أعداد أجهزة الحاسوب في مخبر الكليّة مع أعداد المستخدمين من الطلبة.					
٤٤	يوجد أعداد كافية من القاعات المخصّصة للتدريس.					
٤٥	تتسع قاعات التدريس للطلاّب.					
٤٦	القاعات مُجهّزة بتقنيّات التدريس الحديثة (جهاز عرض الحاسوب–السبورة الضوئيّة)					
٤٧	تتوافر في المكتبة مراجع كافية لكتابة حلقات البحث.					
٤٨	تتوافر في القاعات الشروط الفيزيائيّة (الإنارة–التهوية–التدفئة)					
٤٩	تتوافر المخابر اللّغويّة في الكليّة.					
محور التربية العمليّة :		**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٥٠	يقوم الطالب المعلّم بتحضير الدروس في اللّغة العربيّة.					
٥١	يراعى التنسيق بين دروس التربية العمليّة للغة العربيّة و مواعيد المحاضرات في الكليّة.					
٥٢	يفيد معلم الصف الطالب/المعلم مما يملكه من خبرات وتجارب.					
٥٣	يستطيع الطالب/المعلم تطبيق أساليب التدريس الحديثة في التربية العمليّة .					
٥٤	يقدّم المشرف على التربية العمليّة الخاصّة باللغة العربيّة توجيهات مفيدة.					
٥٥	يتعاون مشرف التربية العمليّة الخاصّة باللّغة العربيّة في متابعة وتوجيه الطالب/المعلم.					

٥٦	يتّبع المشرف أسلوباً تربويّاً في النقد.					
٥٧	يقوّم المشرف أداء الطالب/المعلم أثناء تدريسه لدروس اللغة العربية.					
٥٨	يُخصّص للّغة العربيّة في التربية العمليّة قدرٌ كافٍ مقارنةً مع بقيّة المواد التدريسيّة.					
محور الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة :		**ضعيف جداً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٥٩	تستخدم الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة وسائل وأساليب تساعد على تشويق الطالب لمحاضرات اللّغة العربيّة.					
٦٠	تراعي الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الفروق الفرديّة لدى الطلبة.					

٦١	يشرح أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة المقرّر بشكل واضح.					
٦٢	يتعاون أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في حلّ المشكلات الدراسيّة التي تعترض الطلبة/المعلّمين.					
٦٣	يلتزم أعضاء هيئة تدريس مقرر اللّغة العربيّة بمواعيد المحاضرات.					
٦٤	يوازن أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في تدريسهم بين الجانب النظري والجانب العملي					
٦٥	يحثّ أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الطلبة /المعلّمين على التحدّث باللّغة العربيّة الفصحى داخل قاعة المحاضرات وخارجها.					
٦٦	يسمح أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة لطلاّبهم بتقييم طرائقهم في التدريس.					
٦٧	يقوّم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة فاعليّة تدريسهم اللّغة العربيّة للطلبة المعلّمين؛ فيعدّلون طرائق تدريسهم.					
٦٨	يتبادل أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الخبرات والممارسات التعليميّة فيما بينهم.					
٦٩	يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة/المعلمين على حضور الندوات والمحاضرات المنعقدة حول قضايا اللغة العربية.					
٧٠	يسهم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في أدبيّات مهنتهم (إجراء أبحاث–مقالات حول اللّغة العربيّة)					
٧١	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة طرائق تقويم متنوّعة ومتعدّدة.					
٧٢	سلامة اللّغة المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة ووضوحها					
٧٣	الكفاءة العلميّة لأعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة المشرفين.					
٧٤	يدعم أعضاء الهيئة التدريسيّة التعلّم الذاتي لدى الطلبة/المعلّمين.					
٧٥	يتفهّم أعضاء الهيئة التدريسيّة مشكلات وحاجات الطلاّب.					
٧٦	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسيّة القدرة على ضبط وإدارة قاعة المحاضرات.					
٧٧	يستجيب أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة لتساؤلات الطلبة/المعلّمين داخل القاعة الدرسيّة أو خارجها.					
٧٨	ينوّع أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة في إيماءاتهم الجسديّة بشكل مناسب أثناء الشرح.					
٧٩	يستخدم أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة التعزيز المناسب في الوقت المناسب.					
٨٠	مستوى أساتذة اللّغة العربيّة عموماً.					

	محور الطلبة المعلّمين:	ضعيف جدّاً	ضعيف	مقبول	جيّد	ممتاز
٨١	تتوافق موضوعات كتاب اللّغة العربيّة مع ميول الطالب /المعلّم					
٨٢	يواظب الطالب /المعلّم على حضور المحاضرات النظريّة في اللّغة العربيّة					
٨٣	يواظب الطالب /المعلّم على حضور الدروس العمليّة .					
٨٤	يشارك الطالب /المعلّم في المناقشات التي تجري في أثناء محاضرات اللّغة العربيّة.					
٨٥	يتابع الطالب /المعلّم محاضرات اللّغة العربيّة ويسأل عن المحاضرة التي تغيّب عنها.					
٨٦	يواظب الطالب /المعلّم على حضور حلقات البحث.					
٨٧	يُجهد الطالب /المعلّم بمتطلّبات دراسيّة في اللّغة العربيّة تفوق قدراته.					
٨٨	ينمّي الطالب /المعلّم مهارات التعلّم الذاتي لدينه.					
٨٩	يستفيد الطالب /المعلّم من معارف سابقة في تنمية قدراته اللّغويّة.					
٩٠	يتعاون الطالب /المعلّم مع زملائه في تنمية معارفه وخبراته اللّغويّة.					
٩١	يستخدم الطالب /المعلّم الانترنت للحصول على المراجع والمصادر التعليميّة اللّازمة .					
٩٢	يستخدم الطالب /المعلّم الوسائط التكنولوجيّة في إنجاز حلقات البحث وعرض الدروس.					
٩٣	يستفيد الطالب /المعلّم من الطلاب الآخرين علميّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً.					
٩٤	يحضر الطالب /المعلّم ندوات ومؤتمرات علميّة حول اللّغة العربيّة.					
٩٥	يستطيع الطالب /المعلّم التحدّث بلغة عربيّة فصيحة وببلاغة.					
٩٦	يتحدّث الطالب /المعلّم في القاعة الدراسية بلغة فصيحة وبطلاقة.					
٩٧	إنّ مقرّر اللّغة العربيّة يعدّ الطالب/ المعلّم لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.					
٩٨	مستوى الطلبة عموماً في اللّغة العربيّة.					

ثالثاً : أرجو الإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما معوّقات جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة /المعلّمين في رأيك؟

....

_ ما المقترحات التي تراها مناسبةً لرفع جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلّيتك؟

……………………………………………………………………………

ملحق(2)

صيغة طلب تحكيم الاستبانة أداة الدراسة

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة .... المحترم / المحترمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **((مستوى جودة تدريس اللغة العربية في كلية التربية قسم معلم صف في جامعة دمشق وكلية التربية الثانية في السويداء)).**

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرائق التدريس.

وتتمثل عينة الدراسة بالطلبة/المعلمين في كليتي التربية في دمشق والسويداء.

و من جملة أهداف البحث:

- استقصاء آراء طلبة معلم الصف حول مستوى جودة تدريس اللغة العربية في كليتي التربية في دمشق والسويداء
- تشخيص الصعوبات التي تعيق تحسين جودة تدريس مقرر اللغة العربية من وجهة نظر أفراد العينة.
- تعرف المقترحات الممكنة لتحسين جودة تدريس مقرر اللغة العربية من وجهة نظر أفراد العينة.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بمراجعة أدبيات البحث والاستفادة منها في صياغة محاور و بنود الاستبانة.

ونظراً لخبرتكم الواسعة في العمل التربوي و البحثي، يأمل الباحث بتزويده بآرائكم و ومقترحاتكم حول بناء الاستبانة من حيث:

- مدى الدقة في بنودها ومحاورها.
- الصياغة المناسبة للأسئلة المفتوحة.
- شمولية بنود الاستبانة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: علاء شلهوب

ملحق (3)

أسماء السادة المحكمين

اسم السيد المحكم	الصفة العلمية
د. د ّام الطويل	ّس في كليّ ة التربية/م التربية الخاص ّة
د. خزامى البعيني	ّسة في كليّ ة التربية/قسم التقويم والقياس.
د. رنا قوشحة	ّسة في كليّ ة التربية/قسم التقويم والقياس.
د. ظريفة أبو فخر	ّسة في كليّ ة التربية/قسم المناهج وأصول التدريس
د. عاطفة فيصل	مدر ّسة في كليّ ة الآدابقسم اللّغة العربيّ ة و محاضرة في كليّ ة التربية الثانية/ م معلّم الصف ّ
د.عزيزة رحمة	ّسة في كليّ ة التربية/قسم التقويم والقياس
د. ماجد أبو ماضي	ن في كليّ ة الآداب قسم اللّغة العربيّ ة ومحاضر في كليّ ة التربية/ م معلّم الصف ّ .
أ. ّ اد عرنوس	جّ ه الاختصاصي لمادة اللّغة العربيّ ة/ديريّ ة التربية في السويداء
أ. موفّق نادر	جّ ه الاختصاصي لمادة اللّغة العربيّ ة/ديريّ ة التربية في السويداء
أ.حمد عرنوس	ر ّس لغة عربية في كلية التربية الثانية/م معلم الصف ّ
أ.نضال أبو حسن	ر ّس لغة عربية في كلية التربية الثانية/م معلم الصف ّ
أ.نجوى رعد	مدر ّسة لغة عربية/التربية العملية في كلية التربية الثانية/قسم معلم صف ّ

ملاحظة: وردت الأسماء حسب الترتيب الهجائي

ملاحق البحث

ملخص البحث باللغة الإنكليزية

ملحق (1) استبانة آراء طلاّب كليّة التربية /قسم معلّم الصفّ في مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة .

عزيزتي الطالبة /عزيزي الطالب :بين أيديكم مجموعة من الأسئلة والفقرات يستطلع الباحث فيها آراءكم في مستوى جودة تدريس اللّغة العربيّة في كليّة التربية /قسم معلّم الصفّ في جامعة دمشق ،ونرجو منكم أن تجيبوا عنها بأمانة ،علماً بأنّ إجاباتكم ستُعامل بسريّة تامّة ولن تُستخدم إلاّ لأغراض البحث العلميّ .   وشكراً لتعاونكم.

....

أوّلاً– البيانات الشّخصيّة :رجاءً، ضع إشارة صح (√) عند المعلومة المناسبة واملأ الفراغات إن وُجدت :

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐ الكليّة : دمشق ☐ السويداء ☐

....

نوع الشهادة الثانويّة : علميّ ☐ أدبيّ ☐

ما سبب اختيارك لاختصاص معلّم الصفّ :

الالتزام ☐ الرغبة بالاختصاص ☐

....

ثانياً : محاور البحث : رجاءً ضع إشارة **صح** (√) في الحقل المناسب لكلّ بند من البنود فيما يأتي :

	محور الأهداف: **إن منهاج اللّغة العربيّة الذي يتلقاه الطالب/معلم الصف يهدف إلى :**	**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
١	تنمية مختلف الجوانب المعرفيّة والنفسيّة والانفعاليّة والاجتماعيّة.					
٢	تنمية ثقته بنفسه وفهمه لذاته،وقدراته اللّغويّة .					
٣	تشكيل قناعة لديه بمهنة التعليم وإثارة حبّه لها .					
٤	تنمية قدراته اللّغويّة لممارسة مهنته في التعليم.					
٥	تنمية اتجاهات إيجابية نحو اللّغة العربيّة وأهميّتها.					
٦	تهيئته لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.					
٧	تعليمه كيفيّة تدريس اللّغة العربيّة.					
٨	تقديم تدريب وافٍ في اللّغة العربيّة.					

٩	تقديم تدريب وافٍ في مهارات تدريس الّلغة العربيّة.					
محور الكتاب الجامعيّ: **إنّ كتاب الّلغة العربيّة المقرَّر للطالب معلّم/ الصفّ يتّسم بما يأتي:**		**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
١٠	وضوح المحتوى، وسهولة فهمه.					
١١	يرتبط محتوى كتاب اللّغة العربيّة بحاجات معلّم/الصفّ.					
١٢	وضوح اللّغة المستخدمة في كتاب اللّغة العربيّة وسهولة قراءتها					
١٣	يتميز بمحتوى دقيق وممتع ومفيد.					
١٤	يشكّل بنية مفاهيميّة واضحة .					
١٥	يشتمل محتوى الكتاب على قضايا النحو والصرف والإملاء والبلاغة والبيان.					
١٦	يخلو من الحشو والقضايا الشائكة.					
١٧	خطّة كتاب اللّغة العربيّة مبرمجة بدقّة من حيث (الأهداف–المحتوى–المراجع–التقويم).					
١٨	يرتبط محتوى مقرّر الّلغة العربيّة مع خبراته السابقة.					
١٩	غنى منهاج الّلغة العربيّة.					
٢٠	صعوبة بعض الأبحاث في الكتاب.					
٢١	تقويمك لكتاب اللّغة العربيّة بشكلٍ عام.					
محور طرائق التعليم:		**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٢٢	طرائق التعليم المتّبعة من قبل أساتذة اللّغة العربيّة.					
٢٣	ارتباط طرائق التعليم المتّبعة مع حاجات الطالب/المعلّم.					
٢٤	التركيز على الجانب التطبيقي في تدريس الّلغة العربيّة.					
٢٥	الجانب العمليّ في تدريس الّلغة العربيّة يعزّز الجانب النظريّ ويعمّق فهم الطالب المعلّم لهُ.					
٢٦	أساليب وطرائق تدريس الّلغة العربيّة فاعلة ومتنوّعة.					
٢٧	تراعي طرائق التدريس المتّبعة الفروق الفرديّة بين المتعلّمين.					
محور التقويم والامتحانات : **كانت امتحانات منهاج الّلغة العربيّة الذي درسته :**		**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٢٨	تعكس مفردات مقرر اللغة العربية الذي يتلقاه الطالب/المعلم.					
٢٩	تُدار بآليات وإجراءات صحيحة تعمل على خفض قلق الامتحان					
٣٠	تُصحّح بموضوعيّة ويُوفّر تصحيحها تغذية راجعة مناسبة.					
٣١	شاملة لمحتوى منهاج الّلغة العربيّة وذات أوزان ملائمة.					

٣٢	تتدرّج من حيث صعوبتها وسهولتها.					
٣٣	متنوّعة ومرتبطة بأهداف منهاج الّلغة العربيّة.					
٣٤	تراعي الفروق الفرديّة بين الطلبة/المعلّمين.					
٣٥	ذات أثر في معرفة الطالب/المعلم بقدراته واستعداداته.					
٣٦	ممتعة وشائقة تحفّز الطالب/المعلّم على ضرورة الارتقاء والتقدّم في إتقان الّلغة العربيّة وقواعدها وطرائق تدريسها.					
٣٧	تتناسب الأسئلة الامتحانيّة مع الوقت المخصّص للإجابة.					
٣٨	تُصحّح حلقات البحوث بدقّة.					
٣٩	تتصّف علامات حلقة البحث بالعدل.					
٤٠	تتوخّى العدالة في درجات مقرر التربية العملية للغة العربية.					
٤١	التوزيع العادل بين أوقات مواعيد امتحانات الّلغة العربيّة والمقرّرات الأخرى.					
	محور مصادر التعلّم وأدواته:	**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٤٢	شبكة الانترنت بالكليّة كافية لخدمة الطالب /المعلّم بفاعلية.					
٤٣	تتناسب أعداد أجهزة الحاسوب في مخبر الكليّة مع أعداد المستخدمين من الطلبة.					
٤٤	يوجد أعداد كافية من القاعات المخصّصة للتدريس.					
٤٥	تتسع قاعات التدريس للطلاّب.					
٤٦	القاعات مُجهّزة بتقنيّات التدريس الحديثة (جهاز عرض الحاسوب–السبورة الضوئيّة)					
٤٧	تتوافر في المكتبة مراجع كافية لكتابة حلقات البحث.					
٤٨	تتوافر في القاعات الشروط الفيزيائيّة (الإنارة–التهوية–التدفئة)					
٤٩	تتوافر المخابر الّلغويّة في الكليّة.					
	محور التربية العمليّة :	**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٥٠	يقوم الطالب المعلّم بتحضير الدروس في الّلغة العربيّة.					
٥١	يراعى التنسيق بين دروس التربية العمليّة للغة العربيّة و مواعيد المحاضرات في الكليّة.					
٥٢	يفيد معلم الصف الطالب/المعلم مما يملكه من خبرات وتجارب.					
٥٣	يستطيع الطالب/المعلم تطبيق أساليب التدريس الحديثة في التربية العمليّة .					
٥٤	يقدّم المشرف على التربية العمليّة الخاصّة باللغة العربيّة توجيهات مفيدة.					

٥٥	يتعاون مشرف التربية العمليّة الخاصّة باللّغة العربيّة في متابعة وتوجيه الطالب/المعلم.					
٥٦	يتّبع المشرف أسلوباً تربويّاً في النقد.					
٥٧	يقوّم المشرف أداء الطالب/المعلم أثناء تدريسه لدروس اللغة العربية.					
٥٨	يُخصّص للّغة العربيّة في التربية العمليّة قدرٌ كافٍ مقارنةً مع بقيّة المواد التدريسيّة.					
محور الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة :		**ضعيف جداً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٥٩	تستخدم الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة وسائل وأساليب تساعد على تشويق الطالب لمحاضرات اللّغة العربيّة.					
٦٠	تراعي الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الفروق الفرديّة لدى الطلبة.					
٦١	يشرح أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة المقرّر بشكل واضح.					
٦٢	يتعاون أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في حلّ المشكلات الدراسيّة التي تعترض الطلبة/المعلّمين.					
٦٣	يلتزم أعضاء هيئة تدريس مقرر اللّغة العربيّة بمواعيد المحاضرات.					
٦٤	يوازن أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في تدريسهم بين الجانب النظري والجانب العملي					
٦٥	يحثّ أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الطلبة /المعلّمين على التحدّث باللّغة العربيّة الفصحى داخل قاعة المحاضرات وخارجها.					
٦٦	يسمح أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة لطلاّبهم بتقييم طرائقهم في التدريس.					
٦٧	يقوّم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة فاعليّة تدريسهم اللّغة العربيّة للطلبة المعلّمين؛ فيعدّلون طرائق تدريسهم.					
٦٨	يتبادل أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة الخبرات والممارسات التعليميّة فيما بينهم.					
٦٩	يشجع أعضاء الهيئة التدريسية الطلبة/المعلمين على حضور الندوات والمحاضرات المنعقدة حول قضايا اللغة العربية.					
٧٠	يسهم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة في أدبيّات مهنتهم (إجراء أبحاث-مقالات حول اللّغة العربيّة)					
٧١	يستخدم أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة طرائق تقويم متنوّعة ومتعدّدة.					
٧٢	سلامة اللّغة المستخدمة من قبل أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة ووضوحها					
٧٣	الكفاءة العلميّة لأعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة المشرفين.					

٧٤	يدعم أعضاء الهيئة التدريسيّة التعلّم الذاتي لدى الطلبة/المعلّمين.					
٧٥	يتفهّم أعضاء الهيئة التدريسيّة مشكلات وحاجات الطلاّب.					
٧٦	يمتلك أعضاء الهيئة التدريسيّة القدرة على ضبط وإدارة قاعة المحاضرات.					
٧٧	يستجيب أعضاء الهيئة التدريسيّة لمقرّر اللّغة العربيّة لتساؤلات الطلبة/المعلّمين داخل القاعة الدرسيّة أو خارجها.					
٧٨	ينوّع أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة في إيماءاتهم الجسديّة بشكل مناسب أثناء الشرح.					
٧٩	يستخدم أعضاء هيئة تدريس اللّغة العربيّة التعزيز المناسب في الوقت المناسب.					
٨٠	مستوى أساتذة اللّغة العربيّة عموماً.					
	محور الطلبة المعلّمين:	**ضعيف جدّاً**	**ضعيف**	**مقبول**	**جيّد**	**ممتاز**
٨١	تتوافق موضوعات كتاب اللّغة العربيّة مع ميول الطالب /المعلّم					
٨٢	يواظب الطالب /المعلّم على حضور المحاضرات النظريّة في اللّغة العربيّة					
٨٣	يواظب الطالب /المعلّم على حضور الدروس العمليّة .					
٨٤	يشارك الطالب /المعلّم في المناقشات التي تجري في أثناء محاضرات اللّغة العربيّة.					
٨٥	يتابع الطالب /المعلّم محاضرات اللّغة العربيّة ويسأل عن المحاضرة التي تغيّب عنها.					
٨٦	يواظب الطالب /المعلّم على حضور حلقات البحث.					
٨٧	يُجهد الطالب /المعلّم بمتطلّبات دراسيّة في اللّغة العربيّة تفوق قدراته.					
٨٨	ينمّي الطالب /المعلّم مهارات التعلّم الذاتي لدينه.					
٨٩	يستفيد الطالب /المعلّم من معارف سابقة في تنمية قدراته اللّغويّة.					
٩٠	يتعاون الطالب /المعلّم مع زملائه في تنمية معارفه وخبراته اللّغويّة.					
٩١	يستخدم الطالب /المعلّم الانترنت للحصول على المراجع والمصادر التعليميّة اللاّزمة .					
٩٢	يستخدم الطالب /المعلّم الوسائط التكنولوجيّة في إنجاز حلقات البحث وعرض الدروس.					
٩٣	يستفيد الطالب /المعلّم من الطلاب الآخرين علميّاً واجتماعيّاً ونفسيّاً.					
٩٤	يحضر الطالب /المعلّم ندوات ومؤتمرات علميّة حول اللّغة العربيّة.					

					يستطيع الطالب /المعلّم التحدّث بلغة عربيّة فصيحة وببلاغة.	٩٥
					يتحدّث الطالب /المعلّم في القاعة الدراسية بلغة فصيحة وبطلاقة.	٩٦
					إنّ مقرّر اللّغة العربيّة يعدّ الطالب/ المعلّم لتعليم اللّغة العربيّة داخل الغرفة الصفيّة.	٩٧
					مستوى الطلبة عموماً في اللّغة العربيّة.	٩٨

ثالثاً : أرجو الإجابة عن السؤالين الآتيين:

– ما معوّقات جودة تدريس مقرّر اللّغة العربيّة للطلبة /المعلّمين في رأيك؟

....

....

....

_ ما المقترحات التي تراها مناسبةً لرفع جودة تدريس اللّغة العربيّة في كلّيتك؟

....

....

....

ملحق(2) صيغة طلب تحكيم الاستبانة أداة الدراسة

السيد الدكتور / السيدة الدكتورة .... المحترم / المحترمة:

يقوم الباحث بإجراء دراسة بعنوان: **((مستوى جودة تدريس اللغة العربية في كلية التربية قسم معلم صف في جامعة دمشق وكلية التربية الثانية في السويداء)).**

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير في المناهج و طرائق التدريس.

وتتمثل عينة الدراسة بالطلبة/المعلمين في كليتي التربية في دمشق والسويداء.

و من جملة أهداف البحث:

- استقصاء آراء طلبة معلم الصف حول مستوى جودة تدريس اللغة العربية في كليتي التربية في دمشق والسويداء
- تشخيص الصعوبات التي تعيق تحسين جودة تدريس مقرر اللغة العربية من وجهة نظر أفراد العينة.

- تعرف المقترحات الممكنة لتحسين جودة تدريس مقرر اللغة العربية من وجهة نظر أفراد العينة.

ولتحقيق أهداف البحث قام الباحث بمراجعة أدبيات البحث والاستفادة منها في صياغة محاور و بنود الاستبانة.

ونظراً لخبرتكم الواسعة في العمل التربوي و البحثي، يأمل الباحث بتزويده بآرائكم و ومقترحاتكم حول بناء الاستبانة من حيث:

- مدى الدقة في بنودها ومحاورها.
- الصياغة المناسبة للأسئلة المفتوحة.
- شمولية بنود الاستبانة.

شاكراً لكم حسن تعاونكم

الباحث: علاء شلهوب

ملحق (3)أسماء السادة المحكمين

اسم السيد المحكم	الصفة العلمية
د. د ّام الطويل	ّس في كليّة التربية/م التربية الخاصّة
د. خزامى البعيني	ّسة في كليّة التربية/قسم التقويم والقياس.
د. رنا قوشحة	ّسة في كليّة التربية/قسم التقويم والقياس.
د. ظريفة أبو فخر	ّسة في كليّة التربية/قسم المناهج وأصول التدريس
د. عاطفة فيصل	مدرّسة في كليّة الآدابقسم اللّغة العربيّة و محاضرة في كليّة التربية الثانية/ م معلّم الصفّ
د.عزيزة رحمة	ّسة في كليّة التربية/قسم التقويم والقياس
د. ماجد أبو ماضي	ن في كليّة الآداب قسم اللّغة العربيّة ومحاضر في كليّة التربية/ م معلّم الصفّ .
أ. ّاد عرنوس	جّه الاختصاصي لمادة اللّغة العربيّة/ديريّة التربية في السويداء
أ. موفّق نادر	جّه الاختصاصي لمادة اللّغة العربيّة/ديريّة التربية في السويداء
أ.حمد عرنوس	رّس لغة عربية في كلية التربية الثانية/م معلم الصفّ
أ.نضال أبو حسن	رّس لغة عربية في كلية التربية الثانية/م معلم الصفّ
أ.نجوى رعد	مدرّسة لغة عربية/التربية العملية في كلية التربية الثانية/قسم معلم صفّ

ملاحظة: وردت الأسماء حسب الترتيب الهجائي

Summary of research:

This research aimed at exploring the quality of Arabic language teaching for classroom students teachers, at education faculty in Damascus university and second faculty of education in Sweida.

The study used descriptive analysis method. The sample consisted of (291) classroom students teachers chosen by random way at education faculty in Damascus and Sweida. The researcher developed questionnaire in the light of literature review, so the questionnaire consisted of (98) statements, and divided them into eight domains:(the purposes of Arabic language curriculum, Arabic language book, teaching methods, assessment and evaluation, learning resources, field experience, Arabic language staff members, classroom students teachers). The questionnaire also consisted of two open questions.

The results indicated that:

_ The quality of Arabic language teaching is weak, from classroom students teachers' viewpoints.

_ The quality of the purposes of Arabic language curriculum, Arabic language book, assessment and evaluation, field experience, Arabic language staff members, and classroom students teachers are acceptable, from classroom students teachers' viewpoints.

_ The quality of teaching methods, and learning resources are weak, from classroom students teachers' viewpoints.

_ the most important difficulties to achieve teaching quality of Arabic language from classroom students teachers' viewpoints are unsuitable teaching methods, insufficient of staff members, and the lack of materials and learning resources.

_ one of the most important suggestion to improve the quality of Arabic language teaching, from classroom students teachers' viewpoints is using teaching methods more effective and suitable.

_ there is no statistically significant difference between the means of classroom students teachers ' viewpoints about the quality of Arabic language teaching, according to gender variable.

_ there is no statistically significant difference between the means of classroom students teachers ' viewpoints about the quality of Arabic language teaching, according to city variable.

_ there is no statistically significant difference between the means of classroom students teachers ' viewpoints about the quality of Arabic language teaching, according to study field in high secondary school variable.

_ there is no statistically significant difference between the means of classroom students teachers ' viewpoints about the quality of Arabic language teaching, according to enrollment reason variable.

Finally, in the light of results the researcher suggested some recommendations to help in improvement of Arabic language teaching quality.

Damascus University

Faculty of Education

Department of Curricula & Teaching methods

The Quality of Arabic language teaching in the faculty of education classroom teacher department at Damascus University and the second faculty of education in swieda

A Thesis Submitted for a MasterDegree in Curricula & Teaching methods

Prepared by

Alaa slieman shalhoub

Supervised by

Mohmmad kheir Ahmad Al Fawal, Ph.D.

Professor of Curricula & Teaching methods

DAMASCUS:1432-1433 H-A

2011-2012 C-A